

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

ELISABETE SOFIA VARELA SILVA

2019191402

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA
DONA MARIA NO ANO LETIVO 2020/2021**

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTES E APÓS O CONFINAMENTO POR MOTIVO
DA COVID-19: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PRATICANTES E NÃO
PRATICANTES DE DESPORTO FEDERADO

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

Junho de 2021

Elisabete Sofia Varela Silva

2019191402



**UNIVERSIDADE DE
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO,
NO ANO LETIVO 2020/2021**

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 da
Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Bruno Rosa

COIMBRA, 2021

Silva, E. (2021). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma 7ºA, no ano letivo 2020/2021. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Elisabete Sofia Varela Silva, aluno nº 2019191402 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, 09 de junho de 2021

(Elisabete Sofia Varela Silva)

AGRADECIMENTOS

A chegada a bom porto numa viagem deste tamanho só seria possível com a ajuda de várias pessoas, às quais quero deixar um agradecimento especial.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais, irmã e afilhada por toda a serenidade demonstrada e por toda a crença depositada nos meus objetivos. A vocês, que acompanharam de perto as minhas dificuldades e conquistas, quero deixar um especial obrigada e um pedido de desculpas por todas as vezes que não consegui estar presente.

Aos meus colegas de estágio, João Saraiva, Bruno Bizarro e Rafael Marques, com os quais passei inúmeras horas na construção e discussão de vários documentos, um muito obrigada. Mesmos após tantas dificuldades, demonstrámos resiliência e chegámos onde ambicionávamos, à defesa. A vocês, desejo muita sorte e um futuro brilhante!

Aos meus excelentíssimos professores orientadores, Professor Doutor Ivo Rêgo e Professor Doutor Bruno Rosa, que desempenharam um papel primordial na construção de profissionais da área, quero deixar uma palavra de gratidão pelas oportunidades dadas e por todo o saber, partilha e rigor exigido.

Ao Moisés Lourenço, por me ter proporcionado todas as condições necessárias para conciliar o trabalho com o estudo e por ter depositado toda a confiança em mim e no meu trabalho, quero deixar um agradecimento muito especial e desejar-lhe muito sucesso.

Aos meus alunos da turma 7^oA, que foram agentes ativos na minha construção profissional, agradeço todo o empenho demonstrado e desejo todo o sucesso académico.

À comunidade ESIDM, em especial ao grupo disciplinar de Educação Física e à professora Susana Baptista, agradeço todos os saberes transmitidos e todas as partilhas.

Aos meus amigos, em especial ao Daniel Santiago, que é o espelho da dedicação, um enorme obrigada por toda a amizade e por todas as palavras.

Por fim, quero agradecer ao Oliveira Gomes e ao Professor Sérgio Damásio. Donos de um conhecimento enorme, vibraram comigo em todas as conquistas ao nível da formação académica e da finda vida enquanto atleta, por isso, um muito obrigada.

A todos vocês, alicerces essenciais, os meus sinceros agradecimentos!

“Para florescermos, para vivermos uma vida autêntica e com um significado, é preciso correr riscos, abandonar a zona de conforto, e tolerar a incerteza e a ansiedade. Significa enveredar por um conjunto de ações motivadas e guiadas pelos nossos valores centrais. Importa alinhar os valores com as ações, para que através da contínua ação a vida se torne rica, preenchida e significativa”.

(Miguel Lucas)

RESUMO

O Estágio Pedagógico constitui-se como o primeiro contacto com a área docente, culminando no desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens e saberes, inerentes à sua prática e essenciais para a intervenção pedagógica futura. Em seu torno, predominam os momentos de reflexão, pela promoção de uma consciência crítica sobre as práticas pedagógicas e o saber do futuro professor, analisando-se todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. O presente documento constitui um Relatório de Estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, integrado 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 (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), no ano letivo 2020/2021. A supervisão de todo o processo desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria junto da turma A do 7º ano, no âmbito da disciplina de Educação Física, foi realizada por dois professores, um Professor Orientador da respetiva escola e um Professor Supervisor da FCDEF-UC. O trabalho encontra-se dividido em três capítulos: o Capítulo I, destina-se à apresentação das expectativas iniciais e à contextualização do meio onde ocorreu a prática, incluindo-se a caracterização da escola, turma, grupo disciplinar e núcleo de estágio; o Capítulo II, destina-se à análise reflexiva sobre a prática pedagógica nas diferentes áreas de intervenção, anunciando-se os seus domínios e as questões dilemáticas em seu torno; o Capítulo III, centra-se no tema-problema, intitulado por “Motivações dos estudantes do ensino Básico e Secundário para a Educação Física antes e após o confinamento por motivo da COVID-19: estudo comparativo entre praticantes e não praticantes de Desporto Federado”.

Palavras-Chave: Formação docente. Estágio Pedagógico. Práticas pedagógicas. Reflexão crítica. Construção de saberes.

ABSTRACT

The Pedagogical Internship is the first contact with the teaching area, culminating in the development of a set of learning and knowledge inherent to the teaching practice and essential for future pedagogical intervention. Around it, moments of reflection predominate, by promoting a critical consciousness about pedagogical practices and the future teacher's knowledge, analyzing all the work developed throughout the school year. This document is an Internship Report, within the scope of the Pedagogical Training Course, integrated in the study plan of the 2nd Year of the master's in physical education teaching in Primary and Secondary Education (MEEFEBS), of the Faculty of Sports Science and Physical Education (FCDEF), University of Coimbra (UC), in the academic year 2020/2021. The supervision of the whole process developed at Infanta Dona Maria Secondary School with the class of 7thA, within the scope of Physical Education, was carried out by two teachers, a Guidance Teacher from the respective school and a Supervisor Teacher from FCDEF-UC. The paper is divided into three chapters: Chapter I is aimed at presenting the initial expectations and the contextualization of the where the practice took place, including the characterization of the school, class, disciplinary group, and internship core; Chapter II is a reflective analysis on the pedagogical practice in the different areas of intervention, announcing its domains and the dilemma issues around it, and Chapter III focuses on the problematic issue, entitled "Students motivations for physical education classes before and after lockdown due to COVID-19: comparative study between practitioners and non-practitioners of federated sport".

Keywords: *Teacher training. Pedagogical internship. Pedagogical practices. Critical reflection. Knowledge construction.*

SUMÁRIO

TABELA DE ABREVIATURAS.....	XII
LISTA DE ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	2
1.1. Expectativas iniciais	2
1.1.1. Dimensão Profissional e Ética	3
1.1.2. Participação na Escola	3
1.1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	4
1.1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	4
1.2. Caracterização do Contexto.....	5
1.2.1. Caracterização da Escola e do Meio.....	5
1.2.2. Caracterização da Turma	7
1.2.3. Caracterização do Departamento de Expressões: Educação Física.....	8
1.2.4. Caracterização do Grupo de Estágio	8
1.2.5. Os orientadores.....	9
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
2.1. Planeamento	11
2.1.1. Plano Anual.....	12
2.1.2. Unidades Didáticas.....	14
2.1.3. Planos de Aula.....	16
2.1.4. Reflexão final ao nível do Planeamento.....	18
2.2. Intervenção Pedagógica	18
2.2.1. Dimensão Instrução	20
2.2.2. Dimensão Gestão	23
2.2.3. Clima e Disciplina	25

2.2.4. Decisões de Ajustamento.....	27
2.3. Avaliação	28
2.3.1. Avaliação Inicial.....	30
2.3.2. Avaliação Formativa.....	31
2.3.3. Avaliação Coparticipada.....	33
2.3.4. Avaliação Final	34
2.3.5. Autoavaliação.....	35
2.3.6. Avaliação Sumativa Final.....	36
2.3.7. Avaliação de Alunos com Atestado	37
2.3.8. Questões Dilemáticas	37
2.4. Ensino à Distância.....	40
2.5. Intervenção Pedagógica noutro Ciclo de Ensino.....	45
<i>ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....</i>	<i>47</i>
<i>ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS.....</i>	<i>50</i>
<i>ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL</i>	<i>53</i>
<i>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....</i>	<i>56</i>
<i>CONCLUSÃO.....</i>	<i>75</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>76</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>1</i>

LISTA DE ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise sobre as motivações para a prática encontradas na literatura.....	58
Tabela 2 – Análise descritiva das amostras.....	60
Tabela 3 – Análise descritiva das amostras por nível de prática desportiva.....	61
Tabela 4 - Identificação dos itens por fator.....	62
Tabela 5 – Valor médio e desvio padrão (M, DP) da importância atribuídas aos itens de motivação	65
Tabela 6 – Valor médio e desvio padrão (M, DP) da importância atribuída aos itens, agrupados por fator	66
Tabela 7 - Correlação de Pearson: valor do coeficiente de correlação e significância dos fatores nas duas amostras	67

TABELA DE ABREVIATURAS

AF – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESC – Extensão e Sequência de Conteúdos

ESIDM – Escola Secundária Infanta Dona Maria

GD-EF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

MAS – Medidas de Suporte à Aprendizagem

P. E-A – Processo Ensino-Aprendizagem

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SPSS - *Software Statistical Package for the Social Sciences*

UD – Unidade Didática

QMAD – Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas

LISTA DE ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Instalações da Escola Secundária Infanta Dona Maria	1
ANEXO 2 - Plano Anual.....	2
ANEXO 3 – Roulement.	3
ANEXO 4 - Distribuição dos blocos pelas matérias.....	3
ANEXO 5 - Critérios de avaliação do 7º Ano.....	5
ANEXO 6 - Extensão e Sequência de Conteúdos (Orientação).....	6
ANEXO 7 - Plano de aula (Atletismo).	9
ANEXO 8 - Grelha de avaliação inicial (Voleibol).....	10
ANEXO 9 - Avaliação coparticipada (Atletismo).....	10
ANEXO 10 - Grelha de avaliação final (Voleibol).	11
ANEXO 11 - Condição física: Tabata.	12
ANEXO 12 – Autoavaliação.....	12
ANEXO 13 - Guião de aprendizagens.....	13
ANEXO 14 - Critérios de avaliação dos alunos com atestado do 7ºAno.	15
ANEXO 15 - Guião de aprendizagens em E@D.....	16
ANEXO 16 - Site desenvolvido para a lecionação das aulas assíncronas de Futebol (E@D).....	17
ANEXO 17 - Cartaz da atividade "Webinar-Olimpismo e Valores do Desporto".....	18
ANEXO 18 - Cartaz da atividade "Aprender a ensinar escalada".....	19
ANEXO 19 - Questionário de satisfação quanto ao Webinar.....	18
Anexo 20 - Respostas ao questionário de satisfação.	19
ANEXO 21 - Grelha (modelo) de observação das aulas dos docentes e dos professores estagiários.....	20
ANEXO 22 – Certificado de participação na formação em "Nutrição para atletas de alta competição".....	21
ANEXO 23 - Certificado de participação no webinar da Educação Olímpica.	22

ANEXO 24 – Certificado de participação na formação “Estafeta do conhecimento”... 23	23
ANEXO 25 - Certificado de participação no COMEDIG. 24	24
ANEXO 26 - Certificado de formação em produção de artigos científicos: "How to write an abstract and improve your article" 25	25
ANEXO 27 - Certificado FICEF..... 23	23

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico (EP) constitui-se como uma etapa importante na formação inicial docente, por consistir num momento em que se coloca em prática, num contexto real, um culminar de conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos, contribuindo para a construção da nossa Identidade Profissional.

Por conseguinte, o presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular “Relatório de Estágio Pedagógico” integrado no plano de estudos do 2º semestre, 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, surge com o intuito de expor as situações e experiências passadas em contexto de estágio, através de uma análise reflexiva sobre as diferentes áreas e domínios respeitantes.

Deste modo, o presente documento, resulta do trabalho desenvolvido junto da turma A do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, no ano letivo 2020/2021, sob a orientação do Professor Doutor Ivo Rêgo, professor cooperante, e o Professor Doutor Bruno Rosa, professor orientador.

O documento encontra-se dividido em três grandes capítulos, sendo eles “Contextualização da Prática”, “Análise Reflexiva da Prática” e “Aprofundamento do Tema-Problema”, para as quais será feita, respetivamente, uma caracterização do contexto, uma exposição das atividades desenvolvidas nas quatro áreas pedagógicas e os respetivos domínios e uma apresentação do estudo realizado no âmbito das Motivações para a prática de Educação Física, intitulado por “Motivações dos estudantes do ensino Básico e Secundário para a Educação Física: estudo comparativo entre praticantes e não praticantes de Desporto Federado”.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

Ao longo de todo o ciclo de estudos, têm sido desenvolvidos saberes inerentes à atividade docente, sendo exemplo o planeamento e a formação curricular. Porém, é crucial saber realizar um *transfer* destes saberes, de cariz essencialmente teórico para um contexto real de prática, adequando os saberes aos momentos, meios, contextos e intervenientes. Deste modo, o Estágio Pedagógico (doravante EP), surge com o intuito de levar os futuros professores a adquirir e aprofundar os conhecimentos, através de uma prática pedagógica orientada e supervisionada, em contexto real de prática.

Paralelamente, esta fase caracteriza-se como sendo o primeiro contacto com a área docente, através da qual se inicia a construção da nossa identidade profissional, ou seja, através da qual vamos interiorizando normas e valores inerentes à profissão. Contudo, este é um processo contínuo e dinâmico que depende dos contextos e das interações profissionais, por isso, o presente capítulo visa contextualizar a prática em que o EP se realizou, assentando igualmente sobre as expectativas iniciais visadas, que servirão como meio reflexivo e de controlo das aprendizagens desenvolvidas (Nascimento, 2007).

1.1. Expectativas iniciais

Sendo o EP o primeiro momento de formação dentro da área docente, é expectável que existam dúvidas e dificuldades prévias à intervenção pedagógica, todavia, perspetiva-se que as mesmas sejam colmatadas através de um compromisso de desenvolvimento das dimensões Profissional, Ética e Pessoal (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Nesse sentido, foi desenvolvida uma reflexão prévia à atividade pedagógica, centrada nas nossas ideias e formas de atuação perante as várias dimensões, para o alcance de um Processo de Ensino-Aprendizagem (doravante P. E-A) adequado aos alunos, (equilíbrio entre o conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico). Para tal, aquando da definição das expectativas, consideraram-se não só as nossas ideias e saberes, como também, o estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Guia de Estágio.

As expectativas prenderam-se, essencialmente, com levar os alunos a serem cidadãos ativos e com valores, capazes de intervir nas várias áreas através da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativos à disciplina de Educação Física (EF) e com a promoção do gosto pela prática de exercício físico regular e dos valores que englobam

os “*sete pilares*” de Edgar Morim (e.g. responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, liberdade) (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017).

1.1.1. Dimensão Profissional e Ética

Ao nível da dimensão Profissional e Ética, a principal expectativa passou por assumir a função de ensinar, fundamentando as nossas decisões “*num saber específico*” e científico, em função da conceção de condições favoráveis para o desenvolvimento integro e harmonioso dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Neste sentido, procurou-se, por um lado, desenvolver as questões relacionadas com o Planeamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação, de forma a adequar os conteúdos e instrumentos avaliativos às necessidades e contextos dos alunos (dimensão Profissional), e por outro, desenvolver uma atitude crítica que permitisse fundamentar essas decisões com base em saberes próprios da profissão.

Paralelamente, procurou-se desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo com todos os intervenientes no processo de formação, nos quais se incluem professores, alunos, pais e funcionários, mantendo sempre uma conduta adequada perante os mesmos.

1.1.2. Participação na Escola

Quanto à participação na escola, as perspetivas direcionaram-se para a manutenção de um papel ativo em todo o P. E-A, tendo-se refletido sobre as decisões tomadas no âmbito das diferentes dimensões e para a promoção de uma educação inclusiva, contextualizada e integra, a fim de que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de acesso ao desenvolvimento, como previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Simultaneamente, houve a vontade de solucionar eventuais lacunas existentes e de colaborar nos vários projetos e atividades curriculares inerentes à comunidade escolar (e.g. direção de turma, projetos multidisciplinares), mantendo um relacionamento positivo com todos e demonstrando disponibilidade, responsabilidade e sentido crítico-reflexivo.

1.1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional

Já perante a formação profissional, e com base no estabelecido no Guia de Estágio e no Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, perspetivou-se que, ao longo de todo o ano letivo, fossem assistidas as aulas ministradas pelos professores estagiários e pelos restantes docentes do grupo disciplinar, bem como a realização e a colaboração em tarefas e atividades de formação sugeridas pelos professores orientadores. Na sua base, esteve a importância de manter uma atitude proativa em todo o processo de formação profissional, para a promoção da qualidade de intervenção pedagógica, dado que, este é um processo contínuo e sistemático em constante manutenção, que permite a aquisição e o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos.

Para tal, contribuíram a leitura e produção de documentos de qualidade, baseados em saberes próprios e fundamentados, a participação em formações de relevância, a observação de outros profissionais e a capacidade reflexiva, das quais se dá particular destaque à última [capacidade reflexiva]. Esta, por sua vez, ocupou um papel relevante em todo o processo de estágio, dado ter permitido desenvolver uma perceção sobre o “*grau de realização dos objetivos*” e mensurar a “*ação de aprendizagem dos alunos*” (Bento, 1998). Neste caso, foram produzidas reflexões sobre todos os momentos (e.g. aulas lecionadas, observações de aula, Unidades Didáticas, planos de aula), centrando-se nas estratégias e instrumentos pedagógicos adotados ao nível das várias dimensões do ensino, face ao nível dos alunos e o estabelecido nos Programas Nacionais de Educação Física, comparando-se e analisando-se as práticas adotadas, com as considerações feitas pelos autores de referência na área (Bento, 1998).

1.1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

A par do anteriormente mencionado, o foco ao nível do ensino e aprendizagem, dirigiu-se para a promoção de um P. E-A adequado às necessidades e contextos em que os alunos se inseriam, com o intuito de elevar as suas capacidades para outros patamares, de uma maneira geral e harmoniosa, ajudando-os a obter sucesso multidisciplinar (Decreto-Lei n.º 240/2001). Em vista disso, houve a necessidade de melhorar os conhecimentos teóricos e práticos sobre as várias matérias alvo de leção, bem como de construir e utilizar instrumentos avaliativos válidos, recorrendo a uma articulação de

conhecimentos do âmbito curricular (Martins, et al., 2017; Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

1.2. Caracterização do Contexto

A caracterização do contexto permite que os professores adotem estratégias e tomem decisões ajustadas às necessidades dos alunos, de modo a que sejam promovidas as aprendizagens e competências estabelecidas nos programas curriculares (Decreto-Lei n.º 240/2001). Desta forma, a presente contextualização, visa, por um lado, ajudar a compreensão do leitor quanto às estratégias e ações apresentadas ao longo do presente relatório e por outro, fundamentar a tomada de decisão quanto ao Planeamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação.

Para a sua realização, foram considerados também os documentos disponibilizados pela Escola Secundária Infanta Dona Maria (doravante ESIDM), nomeadamente o seu “*Regulamento Interno*” e o seu “*Projeto Educativo (2019-2022)*” (ambos disponíveis no *site* oficial da ESIDM).

1.2.1. Caracterização da Escola e do Meio

A atual Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), fora fundada em 1918, com o nome de Liceu Feminino de Coimbra e posteriormente Liceu Nacional Infanta Dona Maria. Na base do seu nome esteve o Decreto n.º 5096 de 13 de janeiro, que pretendeu distinguir os vários estabelecimentos de ensino com nomes próprios, atribuindo-lhes nomes de “*grandes individualidades, cuja lembrança constitua para os educandos perene sugestão de virtudes cívicas e morais e o reconhecimento de sólidos valores intelectuais*” (Projeto Educativo 2019/2022). Neste sentido, o nome de Infanta Dona Maria, “*protetora das Artes e das Letras*”, expressa a resiliência por uma formação humanista, após um conjunto de contrariedades. O até então colégio feminino, passou a ser misto em 1975, mudando a sua designação para o nome ainda hoje mantido (Projeto Educativo 2019/2022).

Pautada de valores, atualmente, a ESIDM possui o título de melhor escola secundária pública a nível nacional, mantendo como missão “*a formação de alunos responsáveis, autónomos, integradores e socialmente interventivos*” (Projeto Educativo 2019/2022). De acordo com o seu Projeto Educativo, visa-se a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, “*desenvolvendo as suas capacidades, promovendo e*

valorizando o mérito de cada um, fomentando uma cidadania ativa, com a aplicação de valores fundamentais” (Projeto Educativo 2019/2022).

Primada pela *“inclusão, qualidade e relevância das atividades”*, com base no Decreto-Lei n.º 54/2018, a escola mobiliza Medidas de Suporte à Aprendizagem (MAS) a todos os alunos que o necessitam, pelo que, os docentes da Educação Especial, constituem um recurso específico, *“exercendo funções de apoio aos alunos, numa lógica de trabalho colaborativo e corresponsabilização com outros docentes e serviços da ESIDM”* (Projeto Educativo 2019/2022).

Na sua oferta curricular de ensino regular, constam os cursos de Ciências e Tecnologias, Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. No entanto, são oferecidas várias atividades extracurriculares aos alunos, sendo exemplo o Desporto Escolar, o Clube de Jornalismo e as Salas de Estudo (Projeto Educativo 2019/2022).

No que diz respeito à comunidade escolar, a escola é frequentada por oitocentos e oitenta e nove alunos (distribuídos pelas turmas do 7º ao 12º ano de escolaridade), noventa e três docentes, e trinta e quatro funcionários não docentes, dos quais uma é técnica superior (Psicóloga) (Projeto Educativo 2019/2022).

Para a realização dos vários trabalhos, a escola dispõe de instalações, serviços e equipamentos que se subdividem em espaços para atividades letivas, salas, gabinetes de trabalho e outras onde se desenvolvem serviços diversos. Assim, ao nível dos espaços para as atividades letivas, estão disponíveis trinta e uma salas de aula, seis laboratórios, sete salas específicas, um ginásio coberto e dois campos de jogos, dos quais um é coberto; e ao nível das salas e gabinetes de trabalho, a escola disponibiliza quatro gabinetes de trabalho (um por departamento), uma sala de pausa para professores, cinco gabinetes, duas salas/gabinetes de Educação Especial, duas salas de atendimento aos Pais e Encarregados de Educação e uma sala de Diretores de Turma (Projeto Educativo 2019/2022). A ESIDM, tem ainda estabelecidos vários protocolos para as práticas letivas, como é o caso do Pavilhão Multidesportos Mário Mexia e o Complexo de Piscinas Municipais, contudo, dado o atual período pandémico, os mesmos encontram-se interditos à utilização por questões de segurança pública (ANEXO 1).

1.2.2. Caracterização da Turma

Previamente ao início do ano letivo, as turmas foram atribuídas aos vários docentes, tendo sido entregues seis ao nosso professor cooperante, das quais quatro ficaram à nossa responsabilidade. Após esta distribuição, cada um dos estagiários participou nas suas respetivas reuniões de conselho de turma, com o intuito de partilhar informações afetas ao ano letivo e à turma em questão, das quais se realça a caracterização.

No caso específico da turma A do 7º ano, turma na qual foi realizado o EP, foram obtidas as informações de que esta era constituída por dezanove rapazes, dos quais um aluno que usufrui de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ao abrigo do Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, e nove raparigas, todos com nacionalidade portuguesa e um média de doze anos de idade. Para além destas, também se obteve informação de que todos os alunos da turma eram provenientes de escolas diferentes, não se conhecendo uns aos outros, e que dos vinte e oito, apenas dois eram repetentes.

À exceção do aluno que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem, mais nenhum beneficiava de medidas ou tinha condicionantes físicas/intelectuais. Este aluno, apresentava Trissomia 21, deficiência esta à qual se associam algumas patologias cardíacas, porém, o aluno não apresentava atestado de risco e estava indicado que deveria frequentar também as aulas de Educação Física.

Após a reunião de conselho de turma, da qual se retiraram informações importantes para o planeamento, foram aplicados dois inquéritos aos alunos. Destes, obteve-se a informação de que todos os alunos apresentavam facilidade de acesso às tecnologias, hábitos de sono saudáveis e alguns hábitos de estudo, e ainda, que a maioria praticava um desporto federado (64%), sendo que os restantes já tinham praticado pelo menos uma modalidade desportiva, apresentando uma moda de dois treinos semanais (n=8).

Face aos dados, retirou-se que os alunos detinham um bom reportório motor, o que acabou por se confirmar no decorrer do ano letivo. Paralelamente, no seu decorrer, a turma manteve um bom nível de motivação e empenho para as aulas de EF, facilitando o P. E-A.

1.2.3. Caracterização do Departamento de Expressões: Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GD-EF), encaixado no Departamento de Expressões, era constituído por oito docentes, dos quais dois em fim de carreira e quatro professores estagiários.

De acordo com o artigo n.º 43 do Regulamento Interno da ESIDM, compete a cada Departamento, entre outros, adequar e definir o plano de estudos para cada ano de escolaridade, bem como os respetivos critérios de avaliação, “*de acordo com as orientações do currículo nacional*” e as necessidades dos alunos, e ainda a “*adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento e à flexibilização, quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo*” (ESIDM, 2020). Em vista do descrito, foram realizadas várias reuniões de GD-EF que, através da troca de ideias sobre as perspetivas de ensino, práticas e experiências pedagógicas, permitiram definir critérios, descritores, processos e instrumentos de recolha de informação e algumas metodologias a adotar.

Das reuniões resultou mais uma oportunidade de desenvolvimento da dimensão profissional e ética, pelo trabalho cooperativo demonstrado entre todos os elementos do grupo e pela partilha e pesquisa de saberes próprios da profissão, em busca da adequação de conteúdos e de instrumentos às necessidades e contextos dos alunos.

1.2.4. Caracterização do Grupo de Estágio

O Grupo de Estágio (GE) da ESIDM fora constituído por quatro professores estagiários e um professor cooperante, todos com experiências desportivas diferentes. Este aspeto tornou-se de grande importância, dado que a partilha de conhecimentos se tornou acrescida, permitindo-nos melhorar os nossos saberes teóricos e práticos sobre as várias matérias e, paralelamente, possibilitar um planeamento e uma intervenção mais adequada aos alunos das turmas.

Embora os estagiários se conhecessem do primeiro ano de mestrado, existiam reticências quanto aos métodos e formas de trabalho que cada um utilizava. Todavia, com o avançar do tempo, estas reticências foram desaparecendo, contribuindo para tal a partilha de ideias e experiências, a ajuda, a cooperação e os momentos de reflexão, em vista de um objetivo comum: promover um ensino de qualidade.

Ao nível do GE, é de realçar o papel imprescindível do professor cooperante da ESIDM, que desde o início se esforçou para que existisse trabalho colaborativo entre os

estagiários, fornecendo-nos vários desafios, conselhos e informações de grande relevância.

1.2.5. Os orientadores

A par do mencionado por Alarcão & Tavares (1987), citados por Alves (2013), a Supervisão Pedagógica assume-se como “*uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral*”, com vista na construção da nossa Identidade Profissional e na apreensão e produção de novos conhecimentos inerentes à atividade e área docente (Alves, 2013; Nascimento, 2002). Em vista disso, e a par do estabelecido no Guia de Estágio, fomos acompanhados por dois orientadores, um da escola (cooperante), o Professor Doutor Ivo Rêgo, e outro da faculdade, o Professor Doutor Bruno Rosa.

A nível interventivo, o professor cooperante esteve sempre presente durante o desempenho das nossas atividades educativas, realizando sempre uma conferência no final de cada aula, de modo a nos fornecer informações sobre os aspetos observados e as dificuldades sentidas, de acordo com as várias dimensões de ensino (a integrar no relatório de aula) e; sobre os reajustes necessários para uma aula mais eficaz e dirigida para o cumprimento dos objetivos previstos. Para além disso, reuniu-se conosco semanalmente, de forma a refletirmos mais aprofundadamente sobre a nossa intervenção, planeamento e avaliação e; colaborou na realização das nossas tarefas, letivas e não-letivas, de acordo com as exigências estabelecidas.

Por sua vez, o professor orientador da faculdade, ajudou na concretização das tarefas relativas ao estágio, fornecendo-nos informações de diversas ordens, de acordo com o teor das mesmas; observou algumas das nossas aulas, emitindo sobre cada uma um parecer fundamentado; reuniu-se conosco quando necessário, de forma a dar resposta às nossas necessidades e propôs-nos vários desafios com vista na elevação das nossas competências, sendo exemplo a participação em formações, palestras e congressos (e.g apresentação do tema-problema no Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto).

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, constituem-se como um meio indispensável para o alcance de um ensino de qualidade, pela promoção de uma consciência crítica do professor sobre as suas práticas pedagógicas e o seu próprio saber (Franco, 2015). Através destes momentos, interessa-nos, mais do que identificar o que conseguimos fazer, identificar o que não conseguimos, de modo a que possamos encontrar novas propostas que atendam às necessidades sentidas, e assim, desenvolver e encontrar novas práticas educativas (Dewey, 1910, citado por Ottesen, 2007).

Neste sentido, o presente capítulo visa a realização de uma análise reflexiva, apoiada em conhecimento científico, sobre o realizado ao longo do EP quanto às atividades de ensino-aprendizagem, organização e administração escolar, projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional.

ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para a lecionação das aulas de EF, o professor deve atender a três bases de atuação, a saber: a preparação, a realização e a análise e avaliação (Bento, 1987).

Trata-se então de um ciclo dinâmico e contínuo a que o professor deve obedecer, de modo a encontrar formas de atuação adequadas aos alunos. Assim, inicialmente o professor deve preparar o ensino, definindo os objetivos, as situações de aprendizagem, os métodos de ensino e os instrumentos avaliativos a utilizar a curto, médio e longo prazo; posteriormente, deve colocar o planeamento em ação, através da lecionação das aulas, analisando e avaliando as aprendizagens dos alunos e a sua própria prestação; seguidamente, de acordo com as informações recolhidas, deve reformular o planeamento, adequando os conteúdos, as estratégias e os objetivos para os alunos da turma e; deve repetir o processo de intervir, analisar, avaliar e reformular as vezes necessárias para que a intervenção seja capaz de atender às necessidades sentidas nos alunos, promovendo-lhes aprendizagens com significado (Bento, 1998; Quina, 2009).

De acordo com Bento (1998), desde a planificação dos processos de ensino e aprendizagem, até à configuração do próprio ensaio programático, o professor nunca deve perder “*a visão ampla dos princípios e leis da didática do ensino*”, definindo-os como “*axiomas gerais e essenciais da condução do ensino*”, que servem de orientação para a perceção e apreensão da complexidade e variedade de fatores e objetivos inerentes

ao processo de ensino. Face ao mencionado, de seguida, serão abordadas as atividades e decisões tomadas ao nível do Planeamento, Intervenção e Avaliação, e posteriormente, será dado espaço a um momento reflexivo para cada um dos níveis.

2.1. Planeamento

O planeamento é essencialmente um guia das ações do professor a curto, médio e longo prazo, que implica uma “*definição pormenorizada e diferenciada dos objetivos do ensino*” (Bento, 1998, p.20). Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, este deve assentar “*numa lógica de resposta específica às necessidades dos alunos e às potencialidades da comunidade*”, pressupondo uma readaptação dos conteúdos face à realidade observada, sempre que necessário, potenciando um P. E-A contextualizado e com significado. Para tal, deve ser tido em consideração a avaliação e o conhecimento das matérias, pois, por um lado, a Avaliação permite verificar “*o nível de cumprimento do programa*”, dando indicações dos ajustes a realizar no currículo dos alunos no próximo ano letivo e, por outro lado, o conhecimento das matérias permite uma adaptação “*aos fatores do processo de ensino*”, através da “*seleção, ordenação, sequencialização*” dos conteúdos (Jacinto et al., 2001; Grossman (1990), citado por Pereira, Mesquita & Graça, 2010).

Neste contexto, são definidas as ações a desenvolver ao longo do ano letivo, estabelecendo-se de forma prévia a distribuição das matérias, a extensão de conteúdos de cada Unidade Didática, as estratégias de ensino e ainda os momentos e instrumentos de avaliação (Bento, 1998). No entanto, para definição das ações, os professores devem reger-se por um conjunto de documentos (doravante denominados por Documentos Obrigatórios), dos quais: Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Decretos-Lei (DL), Despachos Normativos e Projetos Curriculares.

A par do mencionado, ao longo do EP foram realizados o Plano Anual da turma (plano a longo prazo), as Unidades Didáticas (plano a médio prazo) e os Planos de Aula (plano a curto prazo), apresentados de seguida, em conjunto com as suas estratégias, meios, objetivos, metodologias, instrumentos e momento avaliativos.

Note-se que, tal como referido, este foi um processo não é linear, tendo sido alvo de ajustes sempre que necessário, dependendo das necessidades e desempenho dos alunos da turma (Decreto-Lei n.º 240/2001; Jacinto et., 2001).

2.1.1. Plano Anual

A estruturação do Plano Anual (PA) constitui-se como “o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino” do decurso de um ano letivo, através do qual se traduz um “domínio aprofundado dos objetivos”, bem como as “noções acerca da organização” correspondentes ao seu desenrolar (Bento, 1998). Por outras palavras, o PA, visa facilitar a visão do professor sobre os objetivos anuais, através de uma estruturação a longo prazo, ajudando-o a realizar reflexões e ajustes sobre o mesmo sempre que necessário (Bento, 1998).

Neste sentido, previamente ao início do ano letivo, foram realizadas várias reuniões com o GE, com vista na realização dos trabalhos preparatórios, nas quais foram analisados e produzidos vários documento de acordo com os PNEF, matérias, objetivos e conteúdos possíveis de lecionar, face aos recursos disponíveis, ao calendário escolar, ao plano de atividades da ESIDM, ao ano de escolaridade e à situação pandémica atual.

Inicialmente, foram analisados os recursos disponíveis (espaços, materiais, *roulement* e tempo), para que, de seguida, fossem escolhidas as matérias possíveis de lecionar, de acordo com as orientações da Direção Geral de Educação (Orientação n.º 030/2020) e do Plano de Contingência da ESIDM (DGE, 2020). Dado o período pandémico, analisaram-se as matérias que permitissem um maior distanciamento físico entre os alunos e que exigissem poucos recursos materiais, evitando possíveis transmissões do vírus. Escolhidas as matérias, e tendo as outras informações alinhadas, foi elaborada a estruturação do PA (com recurso ao *Excel*), de forma a dar resposta às exigências de aprendizagem motora, social e cognitiva, de acordo com os princípios (especificidade, continuidade e diversidade), tendo-se incluído o ordenamento das horas e das matérias, os momentos e tipos de avaliação, os objetivos anuais, a coordenação das tarefas de formação e educação e a rotação dos espaços (*roulement*) (Bento, 1998) (ANEXO 2 e 3).

Para o ordenamento das matérias, para além do Calendário Escolar em vigor, foi tido em consideração o *roulement* e as questões climatéricas. No *roulement*, constavam

os espaços onde cada turma estaria ao longo do ano, pelo que, se procurou criar uma estrutura que permitisse, por um lado, abordar as matérias explorando ao máximo as capacidades oferecidas pelos espaços, sem que a integridade física dos alunos fosse comprometida, e por outro, que os alunos tivessem a possibilidade de experienciar cada uma das matérias de igual forma ao longo do ano (ANEXO 4). Perante isso, estabeleceu-se que no Primeiro Período seria abordado o Voleibol, Orientação e Atletismo; no Segundo, seria a Ginástica, Dança e Futebol e; no Terceiro, os Jogos Tradicionais Portugueses, Patinagem, Andebol e Badminton.

A par desta decisão, procurou-se definir de forma clara os objetivos a atingir com os alunos da turma, face às suas especificidades e ao definido nos documentos obrigatórios, de acordo com três domínios, a saber: Atividades Físicas (habilidades físicas, atitudes e valores), Aptidão Física (capacidades condicionais e coordenativas) e Conhecimentos (conhecimentos teóricos) (ANEXO 5). Posteriormente, foram contabilizadas as horas e blocos disponíveis e feita uma distribuição dos mesmos pelas matérias, de acordo com os objetivos previstos, o tipo de habilidades (abertas ou fechadas), o calendário escolar em vigor (datas do início e fim dos períodos; interrupções letivas; feriados), o calendário de atividades da ESIDM (eventos anuais; atividades da escola; atividades dos departamentos) e as orientações da DGE (Bento, 2003). Por último, estabeleceram-se os momentos e tipos de avaliação a realizar ao longo do ano letivo e desenvolveu-se uma reflexão sobre as opções metodológicas gerais a utilizar, a par com o orientador, para que, através da sua visão, fosse possível detetar situações incoerentes, por nós não detetadas (Jacinto, et al., 2001; Bento, 2003).

Este momento reflexivo teve por base as considerações de Bento (2003), que afirma que o processo de planeamento não passa só pelas preocupações ao nível da organização do ensino, mas também, pela reflexão sobre as estratégias e instrumentos utilizados, de forma a antecipar possíveis problemas.

Todavia, como anteriormente referido, a construção deste instrumento teve sempre presente a flexibilidade, permitindo realizar adaptações como consequência de um conjunto de fatores, podendo ser em função das decisões de ajustamento, das avaliações, das necessidades sentidas nos alunos, da articulação curricular com outras disciplinas ou de outra qualquer situação (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2019; Bento, 2003).

Este aspeto tornou-se crucial no decorrer do ano letivo, principalmente face a um novo e inesperado período de confinamento, a par do qual, existiu a necessidade de

redefinir conteúdos, momentos avaliativos, instrumentos e estratégias de intervenção, de forma a potenciar o P. E-A. Procurou-se, desta forma, promover um desenvolvimento das capacidades e das habilidades dos alunos, da melhor forma possível, contemplando o máximo de conteúdos dentro do inicialmente previsto.

A) Reflexão

Tal como confirmado num estudo realizado por Griffey & Housner (1991), uma das principais dificuldades dos professores estagiários prende-se com a estruturação do plano anual perante uma nova realidade.

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Análise dos recursos disponíveis (tempo, espaços, materiais), das recomendações da DGE e DGS, dos conteúdos programáticos, das atividades previstas e do nível dos alunos;
- Definição das matérias alvo de abordagem com base nas possibilidades/necessidades;
- Definição dos objetivos gerais e específicos de cada matéria;
- Definição da forma de periodização (blocos);
- Definição dos momentos e tipos de avaliação.
-

2.1.2. Unidades Didáticas

Após a estruturação do PA, passou-se para o nível *meso* do planeamento: a elaboração das Unidades Didáticas (UD). Estas, também designadas por Unidades Temáticas, constituem-se como fundamentais para o processo pedagógico, por orientarem a tomada de decisão dos professores através de linhas diretivas “*claras e bem distintas*” do P. E-A (Bento, 1998).

Nesta lógica, perspetiva-se que a sua conceção seja feita de forma prévia ao início do ciclo de formação, após a avaliação inicial, devendo agrupar informações como o seu contributo específico para o desenvolvimento formativo dos alunos; o enquadramento perante o plano anual; os objetivos gerais e específicos de desenvolvimento dos alunos (habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes); o ordenamento dos conteúdos teóricos e práticos; a função didática de cada conteúdo ao longo das aulas; a configuração

estratégica e metodológica (situações de aprendizagem, estratégias, instrumentos) e; os momentos avaliativos (descritores, instrumentos, momentos) (Bento, 1998; Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019; Bento, 2003).

Pegando nestas diretrizes, e em uniformidade com os documentos obrigatórios e as características dos alunos, primeiramente foram analisados os contributos particulares da matéria para o desenvolvimento dos alunos, definindo-se os objetivos gerais (sentido transversal: médio e longo prazo) e específicos a atingir com os alunos da turma (curto e médio prazo), sendo que: a definição dos objetivos gerais, se centrou nos objetivos a atingir a médio e longo prazo, isto é, nas capacidades, conhecimentos, atitudes e valores referentes ao ciclo e os objetivos específicos (a atingir a curto e médio prazo), centraram-se nas habilidades a desenvolver com alunos ao longo de cada bloco (Quina, 2009, p. 14).

De seguida, foi delineada a Extensão e Sequência dos Conteúdos (ESC) e as situações de aprendizagem, de acordo com o PA, os PNEF e as necessidades demonstradas pelos alunos da turma. Para a definição da ESC, definiram-se os Domínios Psicomotor, Cognitivo e Sócio-Afetivo, identificando-se as componentes técnicas, táticas, cognitivas e éticas alvo de abordagem e de avaliação, bem como, as funções didáticas de cada conteúdo (introdução, exercitação, consolidação, avaliação) pelos diferentes dias e os momentos de avaliação de cada parâmetro (ANEXO 6). Por sua vez, para a definição das situações de aprendizagem, definidas por conteúdo, incorporou-se a importância das habilidades e as suas determinantes técnicas (componentes críticas, descrição e erros a evitar).

Numa última fase, e porque a intervenção pedagógica encaixa em várias dimensões, foram determinadas as configurações estratégicas e metodológicas gerais e específicas a adotar com os alunos (ponto 2.2.), bem como, os momentos e tipos de Avaliação a realizar ao longo da Unidade Temática, incluindo-se também aqui os seus procedimentos e instrumentos (ponto 2.3.).

A) Reflexão

No início do ano letivo, aquando da construção das UD, as dúvidas começaram logo na definição dos objetivos específicos a abordar. Na sua base esteve a inexperiência, o pouco conhecimento das matérias e à escassez de informação relativa à turma (e.g.

aprendizagens que necessitavam de recuperação e maior consolidação e nível dos alunos nas diferentes disciplinas).

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Análise do Plano Anual, das Aprendizagens Essenciais, dos PNEF e das características das matérias;
- Partilha de conhecimentos e experiências com o GE;
- Desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos da matéria (e.g. documentos específicos e observações);
- Realização da avaliação inicial;
- Definição dos métodos e estilos de ensino;
- Definição de estratégias por dimensão de ensino;
- Escolha e definição de situações de aprendizagem que promovessem uma elevação das capacidades dos alunos;
- Momentos de reflexão realizados no final de cada UD, com considerações para as UD futuras.

2.1.3. Planos de Aula

Ao nível do planeamento, as últimas tarefas a realizar foram as de nível micro: os planos de aula. De acordo com Bento (2003), estes são mais do que uma unidade organizativa essencial, são uma unidade pedagógica do processo de ensino, através da qual existe uma ligação entre todo o planeamento e a ação do professor (Bento, 2003; Quina, 2009). Posto isto, os planos de aula não devem ser vistos como um conceito isolada, mas sim como uma estratégia ativa de todo o P. E-A, com contributo direto na criação de alterações, relativamente permanentes, das capacidades de desempenho por efeito da prática (Bento, 2003, p. 56; Godinho, Melo, Barreiros, Mendes, 2002, p.12-13).

Face a tal importância, também estes devem tomar uma forma escrita e estruturada, resultando num “*projeto*” da forma como a aula vai decorrer (Libâneo, 2013; Bento, 2003; Quina, 2009). Este, deve então, englobar decisões ao nível dos objetivos gerais e “*parciais ou intermédios*”, da escolha e ordenamento da matéria, dos pontos fulcrais da aula, das principais tarefas didáticas e da “*direção principal das ideias e procedimentos metodológicos (...)*” (Bento, 1998).

Em vista disso, aquando dos trabalhos preparatórios, foi também discutida a estrutura a adotar para este documento, optando-se por utilizar uma estrutura tripartida (parte inicial, fundamental e final) semelhante à usada ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, por contemplar os requisitos apoiados por Bento (1998). Esta, contemplou o cabeçalho, que continha espaços para o preenchimento de informações relativas à turma (ano, turma, nº de alunos previstos e dispensado), à aula (data, hora duração, matéria, local, nº aula, nº aula/UD), aos objetivos gerais, funções didáticas e aos recursos materiais; as três partes da aula, que contemplavam espaços para a definição das informações relativas aos objetivos específicos das tarefas, ao tempo destinado a cada uma, à sua descrição e esquematização, aos seus critérios de êxito, e ao *feedback* essencial; um local para a fundamentação das opções tomadas e outro para a reflexão (ANEXO 7).

Posteriormente, passámos à definição do que considerar em cada parte, de acordo com Bento (1998). Assim, a parte inicial seria destinada à apresentação dos objetivos da aula, fazendo-se uma interligação com os conteúdos abordados anteriormente, e à mobilização sistemática das estruturas, com um aumento gradual de intensidade (aquecimento geral e específico) (Bento, 1998); a parte fundamental, seria dedicada à concretização das funções didáticas da aula, consumando-se os objetivos previstos através de tarefas com maior intensidade e complexidade que o aquecimento, seguindo uma sequência lógica e ajustada aos diferentes níveis (recurso a condicionantes), maximizando o tempo de empenho motor dos alunos; e por fim, a parte final, seria destinada a um retorno à calma e um balanço final, com base reflexiva, sobre os conteúdos delineados e as prestações dos alunos (Bento, 1987).

Ainda dentro do plano de aula, tal como referido, existia um espaço para a fundamentação e outro para a reflexão. O primeiro, realizado a par com o plano de aula, destinava-se à explicação das escolhas tomadas, realçando-se os objetivos, intuítos e valências de cada tarefa/conjunto de tarefas com apoio científico. Já o segundo, realizado posteriormente ao decorrer da aula, destinava-se à análise do desenrolar da aula perante as várias dimensões pedagógicas.

Nada obstante, realça-se que, à semelhança dos restantes níveis de planeamento, também este foi alvo de reajustes em função de acontecimentos externos e dos desempenhos dos alunos, não se cumprindo na totalidade o inicialmente previsto.

A) Reflexão

Duas das principais dificuldades sentidas a este nível de planeamento, com relação direta no tempo dispendido para a conceção dos planos, foram a escolha das tarefas a realizar e a previsão de momentos de indisciplina.

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos da matéria (e.g. documentos específicos e observações);
- Partilha de conhecimentos e experiências com o GE;
- Momentos de reflexão realizados posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação (perante as várias dimensões pedagógicas) e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações;
- Desenvolvimento de planos de aula flexíveis o suficiente para permitir reajustamentos;
- Definição prévia de *feedbacks* no plano de aula;

2.1.4. Reflexão final ao nível do Planeamento

Considerando que o planeamento é uma ferramenta que guia as ações do professor, de modo a que este potencie as habilidades dos seus alunos, torna-se fulcral adotar métodos e estratégias capazes de dar resposta às necessidades de todos. Para isso, a literatura considera que é necessário atender aos recursos disponíveis, bem como às características dos alunos e às suas especificidades, para definir os objetivos gerais e específicos a atingir com os mesmos, realizando-se ajustes sempre que necessário. Em suma, todas as decisões devem visar o desenvolvimento completo e harmonioso dos discentes, levando-os a atingir os patamares seguintes.

2.2. Intervenção Pedagógica

Após a primeira fase de atuação definida, passou-se para a Intervenção Pedagógica, ou Realização. Esta é a fase em que o professor coloca o planeamento em ação, através da lecionação das aulas, considerando-se como a tarefa fundamental do P. E-A, por requerer do professor a análise e avaliação das prestações dos alunos, com o

intuito de criar experiências educativas eficazes e autênticas (Bento, 1987; Siedentop, 2008).

Nela, são contempladas várias dimensões foco, a saber, Instrução, Gestão, Clima e Disciplina, que apresentam um grande grau de complexidade e se encontram diretamente relacionadas com a obtenção do sucesso dos alunos (Nobre (2015); Decreto-Lei n.º 17/2016; Jacineto et al., 2001). Em vista disso, cabe aos professores o dever de proporcionar apoios e recursos aos discentes, de forma a que os mesmos atinjam um patamar que não conseguiriam atingir sozinhos (Vygotsky (s.d.), citado por Fino, 2001).

É, por isso, essencial cumprir vários pressupostos fulcrais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, que segundo autores como Vygotsky (s.d.), citado por Fino (2001), Roseshine e Stevens (1986) e Housner (1990), ambos citados por Pereira et al., (2010), encaixam sobre: a definição clara de objetivos e conteúdos; a focalização na estruturação e sequência das matérias; a criação de expectativas positivas nos alunos; a orientação e supervisão das tarefas; “*a colocação de questões de nível cognitivo que permitam respostas corretas*” e; o fornecimento de *feedback* orientado (Decreto-Lei n.º 17/2016; Jacinto et al., 2001).

Tal como defendido por Tomlinson (1995), citado por Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum (2017), a Instrução Diferenciada “*(...)should be viewed as a philosophy that can improve how students learn and that can provide new insight into ways teachers can promote student success*”. Por outras palavras, podemos definir a Instrução Diferenciada como sendo um conjunto de considerações e estratégias a adotar para que os alunos atinjam o sucesso e desenvolvam o nível das suas capacidades nas matérias e conteúdos programados.

Segundo o autor, esta “filosofia”, compreende ainda por parte do professor, um conjunto de considerações relacionadas com um bom conhecimento dos alunos (e.g. perfis de aprendizagem, necessidades, interesses, capacidades, crença), a partir das quais os docentes poderão definir e ajustar as estratégias, conteúdos, objetivos e meios de ensino para dar resposta e fazer frente às dificuldades dos alunos (Colquitt et al, 2017).

Para além da definição destes meios para o alcance dos objetivos, é crucial que os professores os utilizem para desenvolver os níveis de motivação intrínseca, dado ser de extrema importância cativar os alunos, mantendo-os motivados, para que o seu empenho motor nas tarefas se torne maior e o seu desempenho melhor. Porém, para que isto aconteça, é importante jogar com a insrução, demonstração, definição das tarefas e

definição de grupos de nível (Colquitt et al, 2017). Em vista disso, de seguida, serão abordadas as várias estratégias utilizadas ao nível das várias dimensões pedagógicas.

2.2.1. Dimensão Instrução

A dimensão Instrução assume um papel fulcral para a promoção da aprendizagem, uma vez que é através desta que os professores dão a conhecer aos alunos as tarefas e os objetivos a alcançar na aula, bem como os critérios de êxito e componentes críticas que lhes são exigidos (Metzler, 2011, citado por Colquitt et al., 2017).

De acordo com Piéron (1999), esta dimensão é a mais usada durante a intervenção pedagógica, estando associada às preleções inicial e final, à demonstração, ao *feedback* e ao questionamento, urgindo ao professor criar um discurso claro e conciso com vista na facilitação da retenção das tarefas (Siedentop, s.d., citado por Rosado e Mesquita, 2011; Tonelo & Pellegrini, 1998).

Perante estas considerações, durante o proceder das aulas, procurou-se recorrer a formas verbais e não verbais, como a demonstração, *feedback* e questionamento, pois permitem reduzir as incertezas e consequentemente rentabilizar o tempo de aula. Porém, face às dinâmicas propostas, foi necessário ajustar a sua utilização em função dos momentos da aula e adotar algumas rotinas (e.g obrigatoriedade de silêncio e calma nos momentos de instrução; permanência dos alunos no campo de visão; alunos de costas voltadas para as distrações) (Siedentop (1998); Rosado e Mesquita, 2011).

Na presença destas condições, procurou-se que ao longo dos vários momentos de aula, fosse feita uma interligação entre os conteúdos perspetivados e os restantes conteúdos da UD, de forma a que os alunos compreendessem a evolução dos exercícios e adquirissem mais rapidamente as tarefas. Assim, nos momentos de preleção inicial, eram apresentados os objetivos e conteúdos a abordar na aula, criando-se uma interligação com os conteúdos anteriormente lecionados, e nos momentos de preleção final, realizava-se um balanço sobre os conteúdos abordados ao longo da aula, face às prestações dos alunos, fornecendo-se os conteúdos a abordar na aula seguinte.

Em vista disso, mostrou-se fundamental o recurso ao questionamento, pois permitia aos alunos, por um lado, assumir “*um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem*”, por outro, desenvolver a sua atitude de “*resolução ativa e autónoma*”,

encorajando-os a explorar diferentes soluções (Galego, 2015; Chambers & Vickers (2006), citados por Mesquita e Graça, 2010; Vickers, 1990).

Já nos momentos de apresentação das dinâmicas, era fornecida uma explicação do exigido, realçando-se a organização, os objetivos e as componentes críticas, e posteriormente, era feita uma demonstração, focando a atenção dos alunos para os aspetos fulcrais. (Schmidt, 1991). Contudo, esta, podia variar de acordo com a matéria e o objetivo, recorrendo-se ou não aos alunos.

No caso desta turma, era dada prioridade a que o professor fosse o modelo, com o intuito de rapidamente criar uma imagem do que era pretendido, no entanto, quando eram identificados alunos que praticassem a modalidade em questão e tivessem um bom nível de proficiência motora, os chamados “alunos-modelo”, pedia-se que os mesmos exemplificassem a tarefa, permitindo-nos, paralelamente, dar realce aos pontos fulcrais, dirigindo a atenção dos alunos para os mesmos (Bandura, 1969).

Tal como em todo o P. E-A, também aqui foi adotado um ciclo, isto é, posteriormente à instrução e demonstração, procurava-se recorrer ao questionamento de forma a perceber a retenção das tarefas por parte dos alunos e, perante isso, a informação era reformulada ou reforçada até a que os alunos ficassem elucidados das exigências. Paralelamente, o questionamento era também utilizado como ferramenta para captar a atenção e analisar os conhecimentos dos alunos (Bento, 1998; Silva & Lopes, 2010).

A par da realização das tarefas, a informação já incidia sobre a performance, o designado *feedback*, variando no seu objetivo, forma, direção e atividade, em função do momento (antes, durante, após) e das necessidades sentidas. Assim, antes dos alunos realizarem a tarefa, a informação dada era com a perspetiva de reforçar os aspetos essenciais a ter em atenção, dirigindo-se maioritariamente para a turma, de uma forma verbal e visual; durante a realização, a informação já se centrava na performance, de modo a que os alunos tomassem consciência dos erros, sendo maioritariamente individual, com um objetivo avaliativo e interrogativo, assumindo uma forma verbal (Piéron, 1986, citado por Quina, 2009). No entanto, quando os erros se verificavam com frequência e em vários alunos, todos paravam de forma a que fosse dado *feedback* à turma sobre os mesmos.

Após a realização das tarefas, o *feedback* assumia uma forma terminal, com um objetivo mais descritivo e interrogativo, para que os alunos pudessem ter consciência das suas necessidades. A este nível de intervenção, a interrogação foi de grande importância,

sendo o mais frequente ao longo das aulas, por permitir que os alunos promovessem a sua capacidade reflexiva, através da análise da sua performance face ao exigido (Galego, 2015).

A par do *feedback*, existiu a preocupação de observar a nova execução, para verificar se o mesmo obteve o efeito pretendido, e assim prescrever um novo *feedback* ou atribuir um reforço positivo.

Note-se que, tal como referido anteriormente, o discurso era previamente planeado e incluído no plano de aula (*feedback* essencial), de forma a que a instrução fosse clara e dirigida para o foco, dado que, segundo Siedentop (2008), o planeamento do discurso e a adoção de uma comunicação clara e objetiva são fatores fundamentais para que o tempo de aula seja rentabilizado (Siedentop, 2008). Posto isto, aquando da sua definição, procurava-se realizar associações com situações do dia-a-dia e conhecimentos prévios dos alunos, de modo a facilitar a assimilação das tarefas e a reestruturação dos seus conhecimentos.

No decorrer do processo de intervenção, foram adotadas outras estratégias, das quais a circulação pelos espaços de aula e a delegação de tarefas. A circulação pelos espaços de aula permitia ter um maior controlo das execuções, percebendo tanto os comportamentos de desvio, como o grau de motivação dos alunos e as suas necessidades, e por sua vez, a delegação das tarefas, maioritariamente nas matérias de Orientação, Ginástica, Jogos Tradicionais Portugueses (JTP) e Patinagem, permitia rentabilizar o tempo de aula e focar a atenção noutros alunos com maiores dificuldades.

No caso da Orientação, foram desde o início definidos grupos de trabalho, cabendo aos capitães o controlo das tarefas propostas (e.g. percursos e circuitos de condição física), assim como dos comportamentos dos restantes colegas; já na Ginástica, os alunos trabalharam por estações, sendo-lhes atribuídas sequências de exercícios, escritas, para que as realizassem num tempo pré-estabelecido e de seguida trocassem; nos JTP, as dinâmicas seguiram o Modelo de Educação Desportiva, cabendo a cada um dos alunos um cargo específico, para que existissem aulas dinâmicas e os objetivos fossem cumpridos e; por fim, na Patinagem, por ser uma disciplina onde existiam diferentes grupos de nível, delegaram-se funções aos alunos com maior nível de proficiência, como o controlo dos percursos e ajuda dos colegas na execução de algumas ações técnicas (e.g. travagem, meia volta), libertando o foco para os alunos com maiores dificuldades e em transição para o nível elementar.

A) Reflexão:

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Restruturação do discurso, dirigindo-o para o foco de cada tarefa;
- Partilha de saberes e experiências com o GE;
- Acompanhamento do *feedback* com observação e reforço;
- Desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos da matéria (e.g. documentos específicos e observações);
- Realização de momentos de reflexão posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação (perante as várias dimensões pedagógicas) e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações.

2.2.2. Dimensão Gestão

De forma a que o P. E-A seja rentabilizado, é importante que haja uma “*gestão eficaz do tempo de ensino e de aprendizagem*” (Good (1986) e Grossman (1990), ambos citados por Pereira et al., 2010). Segundo Siedentop (1983), para que uma aula tenha uma gestão eficaz, isto é, para que o tempo útil de aula seja rentabilizado, é necessário haver um bom clima e um bom envolvimento entre os alunos e os exercícios propostos, de forma a diminuir os comportamentos de desvio (Siedentop, 1983; Marante & Ferraz, 2006).

Metzler (1979), citado por Piéron (1999, p.106), apresentou o efeito de afunilamento do tempo, demonstrando que, do tempo de programa, apenas uma pequena percentagem se traduz em tempo potencial de aprendizagem. Pegando nestas considerações, a gestão torna-se essencial para que haja uma passagem da fase de associação para a de automatização, podendo-se recorrer à adoção de medidas potenciadoras da qualidade de gestão do tempo, dos espaços e dos materiais, sendo exemplo, a escolha de dinâmicas que permitam o uso eficaz do tempo de aula face aos objetivos, a criação de rotinas e os tempos de transação curtos (Quina, 2009, p. 105).

Posto isto, previamente ao início do ano letivo, e aquando da concretização das UD, foram definidas algumas estratégias e rotinas, para que o tempo de compromisso

motor fosse o maior possível. Ao nível das estratégias gerais, estabeleceu-se que deveria existir uma adequação das tarefas aos espaços de aula, bem como uma adequação da densidade motora aos alunos (intensidade, volume, complexidade); deveria ser feito um estudo sobre a matéria em causa, para que fosse possível prescrever um *feedback* específico e focado no essencial; os *feedbacks* específicos por tarefa deveriam ser previamente definidos e incluídos no plano de aula, tornando a ação mais fácil perante as dificuldades; o aquecimento nas aulas de cinquenta minutos deveria ser mais dinâmico e específico; deveria ser feita uma preparação prévia do material e do espaço de aula, evitando alterar a sua estrutura no decorrer da aula, com vista na redução dos tempos de transação; os alunos deveriam ajudar na desmontagem do material; os alunos teriam no máximo cinco minutos para se equipar e se apresentar no espaço de aula; as preleções inicial e final deveriam ser dadas num local calmo e com os alunos de costas voltadas para as distrações e; o delegado e o subdelegado estariam responsáveis por informar quanto aos alunos em falta.

Por sua vez, ao nível das estratégias específicas, dependentes da matéria em questão, à exceção de Patinagem e de Badminton, deu-se prioridade a que os grupos de trabalho fossem heterogénios, com o intuito de promover a entreaajuda entre os colegas. Contrariamente, aquando das avaliações das matérias de Voleibol, Patinagem, Badminton e Andebol, estas foram feitas recorrendo a grupos homogéneos, para que a performance dos alunos não fosse afetada pelos restantes.

Note-se que, a gestão da aula era feita previamente, aquando do planeamento da aula, de forma a criar dinâmicas adequadas ao nível dos alunos e a prever comportamentos de desvio. Assim, nesta fase, eram definidas as tarefas, o tempo destinado a cada uma e o *feedback* essencial.

A) Reflexão:

A turma A do 7º ano era particularmente agitada, refletindo-se na gestão da aula.

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Concretização do plano de aula de forma prévia;
- Preparação prévia do material;
- Capacidade de ignorar alguns comportamentos;

- Definição de alguns grupos de trabalho de forma prévia;
- Definição de tarefas de um nível mais simples para mais complexo;
- Atribuição de tarefas de maior responsabilidade aos alunos (e.g. capitão controlar as dinâmicas do grupo);
- Definição do *feedback* específico para cada tarefa;
- Restruturação do discurso, dirigindo-o para o foco de cada tarefa;
- Desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos da matéria (e.g. documentos específicos e observações);
- Realização de momentos de reflexão posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação (perante as várias dimensões pedagógicas) e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações.

2.2.3. Clima e Disciplina

Para um P. E-A. favorável ao desenvolvimento dos alunos, é importante que o professor saiba estabelecer um clima de aprendizagem produtivo, contribuindo para tal, a utilização de instrumentos didático-pedagógicos, uma boa organização da aula e a definição de regras, ambas com reflexo direto na disciplina e no empenho sentido nos alunos (Siedentop, 2008; Marante & Ferraz, 2006; Santos, 2016).

Segundo Siedentop (1998), para um bom controlo da disciplina é importante a utilização de estratégias positivas, proativas e centradas no desenvolvimento de comportamentos apropriados, tais como as regras, as rotinas e a manutenção de clima de aula positivo, com potencial para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo autores como Santos (2016) e Silva (2010), a definição de regras permite que os alunos entendam quais os comportamentos adequados ou não ao contexto de aula, levando-os a agir de forma adequada. No entanto, Siedentop (1998), define que um comportamento adequado não é apenas a ausência de comportamentos inapropriados, mas também a adoção de uma conduta de aula adequada, que permita a manutenção da disciplina e de um bom clima de aula, com impacto nas aprendizagens.

Nessa aceção, e à semelhança das restantes áreas, estabeleceu-se que ao longo do ano seriam definidas regras de segurança no início das aulas, principalmente quanto à

realização de exercícios; que se iria recorrer a formas não verbais para comunicar com os alunos (e.g. pulso no ar, alertando para momentos de instrução); que se iriam advertir comportamentos que comprometessem a segurança física dos alunos; que seriam reforçados os comportamentos desejáveis (e.g. ajudar um colega) e; que seria provocada a atenção nos discentes (e.g. utilização de *feedback* cruzado; questionamento).

Paralelamente a estas estratégias, procurou-se desde o início do ano letivo, estabelecer uma relação positiva com a turma, agindo em conformidade com os seus perfis e necessidades, de forma a que os alunos se sentissem mais predispostos para as tarefas e, conseqüentemente, mais envolvidos. Em vista disso, foi de grande importância o conhecimento dos alunos da turma, das suas motivações, interesses e dificuldades, e o recurso a formas jogadas, principalmente no início do ano letivo.

Tal como referido anteriormente, os alunos eram provenientes de escolas diferentes, não se conhecendo, pelo que, o recurso às formas jogadas perspectivava não só promover um clima motivador para os alunos, mas também, promover a criação de laços entre eles, e criar ligações com os conteúdos (e.g. jogo “O rei manda”, “Terra, água, ar” e o “Haka” para a exercitação dos deslocamentos e da posição base no Voleibol).

Quanto às dinâmicas, procurou-se que ao nível da gestão, fosse realizada a definição de grupos de trabalho e a atribuição de várias responsabilidades aos alunos, para que se envolvessem mais com as dinâmicas de aula; e que ao nível da instrução, fosse adotada uma linguagem adequada à turma e que se realizassem associações com atividades do dia-a-dia.

No entanto, perante comportamentos inapropriados, foi importante saber diferenciar os que deveriam ser alvo de intervenção ou não. Segundo Silva (2010), o professor deve saber diferenciar os comportamentos que devem ser ignorados e os que necessitam de intervenção sancionatória, para que o ritmo da aula não esteja constantemente a ser quebrado e se mantenha um bom envolvimento com os alunos.

A) Reflexão:

O controlo da disciplina da turma revelou-se, desde cedo, como sendo uma das maiores dificuldades sentidas, porém, procurou-se que estas fossem suprimidas através da:

- Atribuição de tarefas de controlo/ responsabilidades aos líderes do grupo (e.g. controlo do distanciamento físico, controlo das tarefas de condição física do grupo);
- Definição de regras de segurança (e.g. manipulação da bola: locais de passagem);
- Contacto visual com os alunos;
- Adoção de uma postura de autoridade na aula;
- Alerta de comportamentos que comprometessem a integridade física dos alunos;
- Provocação de atenção nos alunos;
- Adoção de um posicionamento mais próximo dos alunos;
- Separação de alguns alunos para a realização das tarefas;
- Recurso a linguagem não verbal (e.g. braço no ar, palmas, palavras-chave);
- Redução da intensidade das tarefas;
- Adoção de um posicionamento central;
- Realização de momentos de reflexão posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação perante as várias dimensões pedagógicas e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

Como referido anteriormente, tanto o planeamento como a intervenção pedagógica são processos flexíveis que podem variar por impacto de vários fatores, sendo exemplo as questões temporais, a disciplina e as necessidades sentidas nos alunos. Tendo isso em mente, é necessário que os professores sejam capazes de demonstrar capacidade de ajuste face às variantes que lhe são apresentadas, de modo a que seja dada resposta às necessidades sentidas, e assim, contribuir para uma boa fluência da aula.

Perante estas considerações e pegando no que foi relatado ao longo dos tópicos anteriores, houve a necessidade de realizar vários ajustes ao nível do planeamento (PA, UD, plano de aula) e da intervenção (adequação de novas estratégias). Ao nível do PA, foram realizadas alterações quanto aos blocos definidos para cada matéria (e.g. número

de blocos, ordem), aos momentos de avaliação e à rotação dos espaços, face a questões exteriores ao grupo disciplinar (Covid-19; medidas governamentais), a condições climáticas e às necessidades sentidas nos alunos. Por sua vez, ao nível das UD, os ajustes realizados incidiram maioritariamente sobre os aspetos inerentes aos conteúdos (ESC, tipo de abordagem e função didática), de acordo com os desempenhos dos alunos e os ajustes feitos aos planos de aula. Por último, nos planos de aula, as alterações centraram-se sobretudo no tempo destinado às tarefas e ao cumprimento das mesmas, e na redefinição dos grupos de trabalho, em grande parte associada à indisciplina sentida, à má gestão do espaço de aula e à assiduidade dos alunos.

Reflexão final ao nível da Intervenção:

Segundo Shavelson (1973), as tomadas de decisão são uma competência básica da prática docente que exige experiência, conhecimento e sensibilidade, dado que a maioria das vezes, são tomadas na hora, em situações de imprevisibilidade, o que acaba por explicar o porquê de muitas das decisões tomadas não terem obtido sucesso.

Assim, com a intenção de tornar o P. E-A mais eficiente, posteriormente às aulas, eram realizados momentos de reflexão com o professor cooperante, com o intuito de dar realce aos aspetos menos positivos, e a encontrar novas estratégias para a criação de momentos de aprendizagem.

Estes momentos de controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, serviram como recurso para realizar as reflexões escritas da aula, que se centraram em dois níveis: os alunos e o desempenho pessoal.

Ao nível dos alunos, foram consideradas as suas dificuldades e a forma como adquiriam as competências; por sua vez, a nível individual, consideraram-se os erros cometidos ao nível do planeamento e da intervenção, face às várias dimensões de ensino, que em suma nos permitiram realizar ajustes aos planos das aulas seguintes.

2.3. Avaliação

Roman e Diez (1999), citado por Nobre (2015), propuseram quatro modelos curriculares onde a Avaliação se apresenta com diferentes perspetivas, podendo ser concebida como uma medida, uma descrição ou um aspeto centrado nos alunos e nos

processos. Contudo, a Avaliação ostenta um papel de “*motor de aprendizagem*”, assumindo e traduzindo as aprendizagens de cada aluno face aos vários momentos em que é aplicada.

Segundo Gronlund (s.d.), a avaliação é um processo contínuo e sistemático que, através da análise da performance dos alunos, perante um conjunto de critérios previamente definidos, permite determinar em que medida os objetivos educacionais são atingidos (Jacinto et al., 2001).

Não se tratando de algo de uma dimensão única, quer pela sua conceptualização e prática, quer pelos seus vínculos sociais e pelos seus valores, pretende-se que, através das informações obtidas, sejam adotadas estratégias capazes de apoiar os alunos na obtenção do sucesso disciplinar (Jacinto et al., 2001). Em vista disso, para o processo avaliativo devem ser adotados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018). Assim, devem ter-se em atenção os fatores como “*quem*” avalia (agentes da avaliação), “*o que*” se avalia (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo), “*para que*” se avalia (as funções da avaliação), “*como*” se avalia (instrumentos), “*quando*” se avalia (momento) e “*porque*” avalia (a razão pela qual se realiza a avaliação: certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento) (Nobre, 2015; Januário, 1988).

A par do referido, encaixa-se também aqui o Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação (MAIA), cuja objetivo passa por utilizar a avaliação como um instrumento pedagógico, com carácter formativo, através do qual se permite aos alunos criar uma imagem de si próprios e das suas possibilidades, motivando-os ao aperfeiçoamento do seu empenho nas atividades educativas e no alcance dos objetivos (PNEF). No entanto, aqui podem encaixar-se outras estratégias, tais como o recurso à avaliação coparticipada (ponto 2.3.3) e à autoavaliação (2.3.5).

A Avaliação, trata-se então de um processo interativo entre diversos atores, que se realiza de forma integrada com o currículo, assumindo as funções de seleção (avaliação inicial), regulação (avaliação formativa) e certificação (avaliação final).

Perante isso, de seguida, serão abordados os vários momentos avaliativos, dando-se realce aos instrumentos, procedimentos e técnicas utilizadas em cada um.

2.3.1. Avaliação Inicial

A avaliação inicial, pretende averiguar a posição de partida dos alunos face aos programas, isto é, *“face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas”* e às *“aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”*, no sentido de recolher indicadores necessários para planificar a distribuição de conteúdos ao longo do Bloco (Jacinto et al., 2001; Nobre, 2015). Paralelamente, permite oferecer as decisões tomadas quando *“às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”* (Jacinto et al., 2001; Nobre, 2015).

Neste sentido, e em concordância com Decreto Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a Avaliação Inicial (AI), realizou-se no início de cada bloco de matéria, recorrendo a instrumentos de verificação e controlo previamente construídos, com o objetivo de estruturar, planear e regular os objetivos previstos e, em algumas matérias, definir grupos de nível.

Segundo Rosado, Colaço & Romero (2002), a construção de instrumentos de avaliação está intimamente ligada com as operações de planificação, em particular, da identificação de objetivos e da sua especificação. Neste sentido, foi adotada uma grelha avaliativa dos anteriores estagiários, que permitia inserir as componentes da avaliação e as suas ponderações, os nomes e fotografias dos alunos e os níveis avaliativos. Estes, por sua vez, consistiam numa avaliação quantitativa de 0 a 1, aos quais correspondiam qualitativamente 0 – “Não executa” ou 1 – “Executa”, sendo o seu registo realizado através da observação direta das prestações dos alunos, em situações de exercício critério e/ou em situação de jogo reduzido (ANEXO 8).

Neste nível, a principal preocupação passou por criar uma imagem dos alunos da turma, que serviria como elemento comparativo no final da UD, e não por realizar uma avaliação exaustiva em relação aos vários critérios.

Com base nos resultados obtidos, foram feitos ajustes a alguns conteúdos e ao planeamento, adotando-se um nível de diferenciação média, que consistiu na intervenção pedagógica sobre os mesmos objetivos, recorrendo-se a propostas diferenciadas (Januário, 1996).

A) Reflexão:

Tal como as capacidades de ajuste e de prescrição de *feedback*, também a componentes avaliativa dependem da experiência e do conhecimento das matérias, sendo que a observação pressupõe uma organização de perceções, que por si só depende de uma concentração seletiva da atenção.

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através da:

- Definição de descritores o suficientemente abrangentes para avaliar as capacidades dos alunos e, paralelamente, o suficientemente práticos para serem observados em todos os alunos;
- Repartição dos descritores por exercícios, permitindo focar a atenção no que os alunos não conseguiam fazer;
- Adoção de grelhas avaliativas de fácil preenchimento (e.g. escala binária);
- Definição de situações de exercício critério e situações de jogo reduzido (formas simplificadas e repartidas);
- Realização de momentos de reflexão posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação perante as várias dimensões pedagógicas e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações.

2.3.2. Avaliação Formativa

O Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 24.º, define que a Avaliação Formativa (AF) deve assumir um “*caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens*”, adequando-se aos destinatários e às circunstâncias em que ocorre (Decreto-Lei n.º 55/2018). Através desta podemos obter informações sobre o desenvolvimento do P. E-A, regulando-o e à sua exigência (caso necessário), fundamentando a “*definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional*” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Segundo a perspetiva de Vygotsky, a AF, permite-nos verificar a distância entre o que os alunos já sabem e o que se pretende atingir, fornecendo-nos as informações necessárias para a definição de apoios e recursos adequados à elevação das capacidades dos discentes (Vygotsky, citado por Fino, 2001). Por sua vez, a par da definição destes apoios e recursos, o professor deve procurar que os mesmos permitam aos alunos atingir

um patamar que não conseguiriam atingir sozinhos, fazendo-os atuar no limite do seu potencial (Fino, 2001).

Em concordância com o defendido por Carvalho (1994), a qualidade do ensino é tanto maior quanto maior a capacidade de fundamentar as decisões relativas ao desenvolvimento dos alunos, levando-nos à importância da avaliação contínua, por permitir que essas decisões sejam sustentadas pelas necessidades observadas. Posto isto, a AF realizou-se ao longo de todas as UD de forma contínua, recorrendo-se aos referenciais de avaliação, ao questionamento, à observação direta e às reflexões de aula, através dos quais retirámos várias informações capazes de nos ajudar na tomada de decisão e na fundamentação das ações. Perante os vários instrumentos, dá-se particular destaque ao questionamento e os momentos de reflexão, pois foram dois grandes aliados da avaliação dos domínios e da consciencialização dos alunos quanto ao nível a que se encontravam e do que necessitavam para melhorar.

Reflexão:

Ao nível da AF, as principais dificuldades caíram sobre o *transfer* das informações obtidas para o ajuste do planeamento, principalmente ao nível das dinâmicas de aula, e à capacidade de intervir na hora perante as informações obtidas.

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através do/da:

- Definição de grupos de trabalho;
- Recurso a momentos de avaliação coparticipada e de autoavaliação;
- Recurso ao questionamento sobre os conteúdos abordados;
- Adoção de vários estilos e modelos de ensino, sendo exemplo: ensino por tarefa, ensino recíproco, ensino inclusivo, ensino direto e Modelo de Educação Desportiva;
- Realização de momentos de reflexão posteriormente ao decorrer da aula, com o intuito de evidenciar alguns problemas, desenvolver novas estratégias de atuação (perante as várias dimensões pedagógicas) e desenvolver uma maior consciência quanto a possíveis situações.

2.3.3. Avaliação Coparticipada

O recurso à Avaliação Coparticipada (AC) perspectiva, numa lógica formadora, a “*autorregulação da aprendizagem pelo aluno*”, implicando “*a utilização de formas alternativas de avaliação que lhe permitam determinar o que já aprendeu, identificar o que lhe falta aprender e definir o que necessita fazer para o conseguir.*” (Nobre, 2015).

Segundo a perspectiva de James (2006), citado por Nobre (2015), o recurso a esta forma avaliativa “*inclusiva e partilhada*”, pode potenciar atitudes favoráveis relativas à aprendizagem do aluno (metacognição) e à sua consciência face à matéria, promovendo uma maior autonomia na “*condução e na monitorização da sua própria aprendizagem.*”.

Perante estas considerações, optou-se pela sua utilização com o intuito de consciencializar os alunos face às suas necessidades e de lhes atribuir um papel cada vez mais ativo no P. E-A. Assim, procurou-se recorrer a pelo menos um momento de avaliação coparticipada por UD, com recurso a uma ficha de observação online, composta por dois a três descritores simples e uma imagem da execução correta, que os alunos deveriam preencher após observação direta dos colegas ou das informações dadas perante as suas prestações (*feedback*). Para o seu preenchimento, os alunos tinham de selecionar o 0 – “Não executa” ou o 1 – “Executa”, conforme as informações recolhidas (ANEXO 9).

A) Reflexão:

Aquando do primeiro momento de avaliação coparticipada, surgiram algumas dificuldades quanto à gestão temporal. No entanto, após as reflexões tidas em GE, optou-se por recorrer a outros instrumentos didático-pedagógicos mais eficazes como o *Google Forms*.

Perante as prestações dos alunos, o recurso a esta ferramenta avaliativa tornou-se útil, dado ter permitido que os discentes ficassem mais conscientes das exigências, levando-os a refletir sobre os critérios, aquando das suas execuções.

2.3.4. Avaliação Final

A Avaliação Final, caracteriza-se como sendo a última do processo avaliativo, por se realizar no termino do período previsto para a matéria, no entanto “*não tem necessariamente que ser Sumativa*” (Casanova, 1999, citado por Nobre, 2015).

Através desta, é possível verificar o cumprimento dos objetivos e conteúdos previamente estabelecidos, certificando e validando as competências adquiridas (Casanova, 1999, citado por Nobre, 2015).

Tal como na AI, a Avaliação Final foi realizada recorrendo a uma grelha avaliativa, na qual constavam os conteúdos a avaliar, os níveis de diferenciação (0- “Não executa” e 1 – “Executa”) e os respetivos descritores. Estes, por sua vez, foram definidos de forma a facilitar a tarefa, optando-se apenas por definir de dois a quatro descritores por objetivo (ANEXO 10).

Para o seu preenchimento, recorreu-se à observação direta, no entanto isolada, dos gestos em cada aluno. À semelhança da AI, houve a necessidade de fasear as componentes. Ao nível das dinâmicas propostas, procurou-se criar uma variabilidade de situações que permitissem avaliar gestos técnicos de forma mais analítica (e.g. técnico de corrida; passo de dedos) e de seguida, avaliar a capacidade de *transfer* desses gestos para formas mais complexas (e.g. salto em altura, após corrida de balanço). Para além disso, procurou-se que estas fossem semelhantes à aula prévia, evitando que os alunos falhassem na avaliação por falta de aquisição/ compreensão das tarefas, e simples o suficiente para permitir fazer uma observação rápida e objetiva dos descritores em cada aluno, com vista na rentabilização do tempo destinado à avaliação.

Como referido anteriormente, para as avaliações de Voleibol, Badminton, Ginástica e Patinagem, optou-se por dividir a turma em grupos homogéneos, de modo a que as prestações não fossem prejudicadas.

Após a recolha das informações, estas eram convertidas em percentagem (0 - 100%) e posteriormente, convertidas numa classificação final (1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom).

Perante as prestações dos alunos ao longo de todo o processo avaliativo, no final da lecionação da UD, era desenvolvida uma reflexão com o intuito de controlar e analisar o P. E-A e o rendimento dos alunos, comparando-se os objetivos perspectivados com os atingidos pelos alunos. Em vista disso, eram apresentadas as decisões tomadas ao nível

do planejamento, bem como as estratégias adotadas ao nível das várias dimensões e da avaliação, e posteriormente era feita uma apresentação dos resultados obtidos pelos alunos nos vários momentos de avaliação, dando-se realce às suas principais dificuldades e à sua evolução ao longo da UD. No final desta análise, era feito um balanço entre as decisões tomadas para a turma e os resultados obtidos/ dificuldades sentidas no processo, considerando todas as áreas do EP.

A) Reflexão:

Face às várias dificuldades, as mesmas foram suprimidas através das formas adotadas para a AI.

2.3.5. Autoavaliação

À semelhança da avaliação coparticipada, também a autoavaliação assume uma função formativa, referindo-se à avaliação das próprias atuações dos alunos ao longo do P. E-A, para a qual é necessária a “*definição de pautas de avaliação que permitam o controlo da subjetividade do sujeito da avaliação*” (Casanova, 1999, citado por Nobre, 2015, p.72). Esta, assume um duplo propósito, pois para além de permitir ao aluno “*regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos*”, permite-lhe realizar uma aprendizagem ao nível do “*avaliar durante o processo e a partir de parâmetros comuns conhecidos*” (Nobre, 2015).

Em vista disso, foram construídos questionários pelo *Google Forms*, que continham os vários critérios ao nível dos domínios cognitivo, socio-afetivo e psicomotor, e a sua respetiva classificação (0-5). Estes, eram aplicados no último dia de aulas de cada período letivo, após os alunos serem lembrados das suas prestações ao longo do período, bem como das suas avaliações a cada matéria, e após serem dadas indicações sobre o modo como deveriam realizar os juízos de valor (ANEXO 11).

Após as informações recolhidas, era feita uma análise das várias respostas, perante as quais se verificou que a maioria dos alunos se encontrava ciente das suas prestações, acabando por coincidir com a nota atribuída no final do período.

Esta concordância recai sobre o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, tendo sempre existido a preocupação de informar os alunos quanto aos objetivos a atingir;

atribuir várias informações quanto a critérios e componentes críticas; fornecer vários *feedbacks* de carácter avaliativo, prescritivo e descritivo e utilizar métodos de avaliação formativa e formadora.

2.3.6. Avaliação Sumativa Final

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 24.º, a Avaliação Sumativa, que se realiza no final de cada período letivo, “*traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*” (Decreto Lei n.º 55/2018, 2019).

Através desta, conseguimos avaliar “*o nível de cumprimento do programa e os ajustamentos ou indicações que daí decorrem para o currículo dos alunos no próximo ano letivo*” (Jacinto et al., 2001).

Podemos, deste modo, afirmar que este momento avaliativo representa um culminar de todo o trabalho realizado ao longo do Período/Ano Letivo, onde existe uma análise dos vários domínios definidos pelo Departamento da ESIDM.

Para a sua realização, recorreu-se a uma grelha avaliativa, construída pelo GD-EF, e a todos os referenciais de avaliação recolhidos ao longo do período (avaliações de cada matéria, teste teórico, FitEscola, Condição Física e relatórios de aula). Esta, por sua vez, regeu-se pelos parâmetros avaliativos estabelecidos, centrando-se então no desempenho das atividades físicas (40% conhecimento + 40% prática/exercitação), na área dos conhecimentos (10%) e na aptidão física (10%) (ANEXO 4).

Quanto ao domínio cognitivo, centrado no “*saber*” (conhecimento e processamento de informação), os alunos foram avaliados através de um teste teórico (*Google Forms*) com todas as matérias abordadas no respetivo período; em relação ao domínio socio-afetivo, associado aos critérios referentes ao “*saber estar*” (atitudes, comportamentos e valores), os alunos foram avaliados em todas as aulas, anotando-se na folha de presenças os bons comportamentos, os comportamentos de desvio e os de indisciplina; por fim, ao nível da aptidão física, os alunos foram avaliados recorrendo ao FitEscola (final do 1º e 3º Período) e a um circuito de Condição Física (2º Período) desenvolvido pelo DG-EF (ANEXO 12).

Para tal, foram ainda produzidos materiais de apoio (*power-point*, site e guiões de aprendizagem) com toda a informação relativa a cada uma das matérias.

2.3.7. Avaliação de Alunos com Atestado

No caso dos alunos dispensados da prática, em parte ou na totalidade, após apresentação de uma Declaração Médica (nos termos da legislação em vigor), foram desenvolvidos Guiões de Aprendizagem (ANEXO 13) e um Plano Adaptado de Avaliação, definidos pelo Departamento de Educação Física da ESIDM (ANEXO 14), de forma a não serem prejudicados na avaliação.

Estes alunos, embora avaliados nos mesmos parâmetros que os restantes, tinham de desenvolver um trabalho teórico sobre as matérias alvo de abordagem, bem como relatórios de observação de cada aula.

2.3.8. Questões Dilemáticas

Ao longo do processo de estágio surgiram várias questões dilemáticas em torno das várias áreas, associadas maioritariamente à falta de experiência na prática docente. Face a essas dificuldades, foi necessário realizar várias reflexões com o intuito de dar resposta às mesmas, analisando-se estratégias e métodos plausíveis para o seu combate.

Inicialmente, as dificuldades prenderam-se ao nível do planeamento (PA), no que toca à seleção e ordenamento das matérias, à definição de objetivos e à seleção dos conteúdos alvo de abordagem, de modo a criar um planeamento coerente e adequado aos alunos da turma, exigindo a utilização de poucos recursos materiais e permitindo o distanciamento físico dos alunos. Na sua base esteve, por exemplo, as poucas informações relativas à turma e às suas aprendizagens (e.g. matérias que necessitavam de recuperação e maior consolidação). Desta forma, foram realizados trabalhos preparatórios antes do primeiro período letivo para o estudo, análise e produção de documentação guia das nossas ações, entre as quais os PNEF, as Aprendizagens Essenciais para o ciclo e as recomendações da DGS. Já a um nível intermédio do planeamento (UD), outras questões surgiram, agora relacionadas com os objetivos específicos a abordar, à escolha das situações de aprendizagem mais adequadas às necessidades dos alunos e ao tipo de

abordagem a utilizar, de forma a que fosse possível promover uma elevação das suas capacidades de forma relevante, específica e diversificada.

Esta foi uma tarefa que se foi tornando mais fácil com o avançar do tempo, contudo, foi necessário investir no conhecimento teórico e prático das matérias (e.g. documentos de apoio, observações, partilha de saberes), realizar as avaliações iniciais e ir conhecendo cada vez melhor os alunos da turma. Definimos, então, que a abordagem dos conteúdos seria feita recorrendo a situações condicionadas, partindo de um nível mais simples e analítico para um nível mais complexo, e que, deveriam ser definidas situações de aprendizagem pouco exigentes do ponto de vista material, bem como de fácil e rápida organização. No caso específico dos Jogos Desportivos Coletivos, embora associe problemas de compreensão, interpretação e aplicação dos princípios do jogo, decidimos que a sua abordagem deveria ser feita através de situações de aprendizagem faseadas e progressivas, maioritariamente centradas na técnica e nos jogos condicionados (e.g. campos reduzidos e superioridade numérica), para que as normas de segurança face à COVID-19 fossem asseguradas.

Ao nível micro, as questões prenderam-se com a escolha das tarefas e a previsão de momentos de indisciplina, em parte pela ambição colocada nos planos de aula e pelo pouco conhecimento das matérias. Assim, estas foram colmatadas através do conhecimento gradual da turma, dos momentos de reflexão e de observação e do aprofundamento de conhecimentos sobre a matéria. Outra dificuldade sentida, foi o controlo antecipado de condicionalismos externos. Concordando com Bento (2003), os planos de aula contam sempre com influência de alguns condicionalismos que nos obrigam a tomar decisões perante o decorrer da aula. No entanto, estes, afetam, grande parte das vezes, o tempo disponível para as tarefas, ou seja, o tempo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, também aqui os momentos de reflexão se tornaram benéficos, pois permitiram o desenvolvimento de uma maior consciência quanto a possíveis situações. Pegando nesta lógica, procurou-se que os planos de aula fossem flexíveis o suficiente para permitir reajustamentos, sempre que necessário, e paralelamente, permitissem manter um tempo de prática motora adequado, com tarefas estimulantes, e que não se proporcionassem situações de desvio.

A par da colocação do planeamento em prática (intervenção pedagógica), e tendo em conta as características da turma, após o primeiro contacto com a mesma, surgiram

duas das questões mais profundas de todo o estágio, a seleção de estratégias capazes de minimizar a indisciplina da turma e a previsão de comportamentos de desvio. Neste sentido, foi necessário implementar algumas rotinas, regras e estratégias, até porque condicionavam de forma direta a gestão do tempo de aula, sendo exemplo o recurso a instrução verbal e não verbal (e.g. contagem regressiva, braço no ar, palavras-chave), a definição prévia de grupos de trabalho, a adoção de vários estilos e métodos de ensino, o recurso ao questionamento, a repreensão de comportamento de desvio, assim como a bonificação dos comportamentos exemplares, e a atribuição de responsabilidades. Um exemplo foi a matéria de Orientação, cujas dinâmicas não permitiam um controlo permanente sobre toda a turma. Assim, procurou-se separar os alunos mais influentes pelos vários grupos e atribuir-lhes o papel de líder. Esta decisão teve em vista o controlo da turma, uma vez que os líderes estariam responsáveis pelo controlo dos distanciamentos, pelo controlo do material, pelo silêncio dentro do grupo e pelo controlo de tarefas complementares (e.g. circuito de condição física).

Outra estratégia utilizada, concretamente nos Jogos Tradicionais Portugueses, foi a implementação do Modelo de Educação Desportiva, tendo sido definidos grupos de trabalho e atribuídas várias funções, de diferentes ordens, aos alunos. Neste caso, os grupos, através de um contexto competitivo, desenvolviam os seus conhecimentos quanto à matéria e, paralelamente, desenvolviam valores desportivos, tais como a amizade, o respeito, o espírito de equipa e o *fair-play*.

Para além disso, outro aspeto de grande dificuldade, foi o tempo dispendido com a instrução. Esta, nem sempre foi clara e dirigida para o essencial, levando a um grande dispêndio de tempo útil da aula. Para fazer face a esta dificuldade, contribuíram de forma direta, a experiência ganha ao longo das aulas, a observação da forma de atuação dos outros professores e o conhecimento das matérias, permitindo-nos definir o *feedback* e instrução de forma antecipada, centrando o foco no essencial.

Ao nível da avaliação, que esteve sempre presente no processo de ensino-aprendizagem, surgiram dificuldades quanto à definição dos descritores e à observação de todos os parâmetros em todos os alunos, perante as quais se viram essenciais as reuniões de GE, bem como a colocação de novas estratégias em prática, sendo exemplo a repartição dos descritores por exercício e a definição de situações critério (formas simplificadas e repartidas). Ainda neste contexto, surgiu outra questão, a do *transfer* das informações obtidas para o ajuste do planeamento, principalmente ao nível das dinâmicas

de aula, e a capacidade de intervir na hora perante as informações obtidas. Em vista disso, foram-se adotando estratégias como o questionamento e o *feedback*, o recurso a momentos de avaliação formadora e o recurso a vários estilos e modelos de ensino (e.g. ensino por tarefa, ensino recíproco, ensino inclusivo, ensino direto e Modelo de Educação Desportiva).

2.4. Ensino à Distância

À semelhança do ano letivo passado, também este foi marcado por um período de confinamento geral, devido à pandemia COVID-19, levando à adaptação de um Ensino à Distância (E@D), que tal como o nome indica, se trata de uma separação física entre os intervenientes do P. E-A, pressupondo o recurso aos novos meios de comunicação.

Perante este período de interrupção das atividades presenciais, que afetou todo o segundo período letivo, foi crucial adaptar o P. E-A quanto aos conteúdos, aos métodos de ensino, às estratégias de intervenção e aos instrumentos didático-pedagógicos, para que os alunos não fossem prejudicados e as aprendizagens previstas fossem promovidas ao máximo.

A par desta mudança e das orientações dadas pelo Ministério da Educação e Conselho de Ministros, as aulas de EF passaram a ocupar dois blocos de sessenta minutos, um em regime síncrono e outro em regime assíncrono. Perante esta decisão, foi realizada um reunião de GD-EF, onde foram levantadas questões relativas às avaliações, à rotação dos espaços, ao tipo de dinâmicas a adotar e ao tipo de instrumentos a utilizar, da qual se decidiu que: as rotações dos espaços seriam mantidas no terceiro período, não afetando o planeamento anual previsto pelos professores; as aulas síncronas deveriam ser lecionadas por videoconferência; a comunicação com os alunos deveria ser feita pelo *Classroom*; e as dinâmicas de aula deveriam incorporar uma parte teórica e uma parte prática, de modo a que os alunos tivessem um mínimo de atividade física durante este período.

No caso específico do 7ºA, a turma encontrou-se em quarentena nas segunda e terceira semana do 2º Período, e em confinamento a partir da quinta semana. Perante esta situação, as aulas foram bastante afetadas, no entanto, aproveitou-se o período de quarentena para se lecionar a matéria de Aptidão Física e Saúde, prevista nas Aprendizagens Essenciais (identificação dos benefícios do exercício físico para a saúde) e se exercitar as Tabatas alvo de avaliação (Aptidão Física). Por sua vez, durante o período de confinamento, deu-se prioridade à leção teórica e prática da matéria de

Dança em regime síncrono, à leção da matéria de Futebol em regime assíncrono e à leção da matéria relativa à Dimensão sociocultural dos desportos na antiguidade ao longo dos tempos, prevista nas Aprendizagens Essenciais (Jogos Olímpicos e Jogos Paralímpicos).

1. Ajustes ao nível do Planeamento

Os ajustes ao nível do planeamento foram de diversas ordens, começando pela carga horária dos alunos e pelos conteúdos a lecionar.

Perante as possibilidades, começou-se por realizar um anexo ao PA com a distribuição das aulas e dos regimes, o ordenamento das matérias e as funções didáticas para o período de confinamento previsto; posteriormente, fez-se uma análise dos instrumentos didático-pedagógicos disponíveis e redefiniu-se a extensão e sequência de conteúdos das matérias; por fim, adotou-se um guião de aprendizagens, a entregar semanalmente, com as informações relativas aos conteúdos a desenvolver nessa semana, as tarefas, orientações para o estudo, recursos a utilizar e as formas de apoio/*feedback* (ANEXO 15).

Definidos estes aspetos, passou-se à decisão sobre as formas de abordagem em cada um dos regimes. Assim, ficou estabelecido que as aulas síncronas seriam divididas em duas partes, uma dedicada à parte teórica e outra à parte prática, e que nas aulas assíncronas os alunos teriam de realizar pequenas tarefas relacionadas com a matéria em leção.

Ao contrário das aulas síncronas, para as aulas assíncronas não foi realizado nenhum plano de aula, contudo, eram dadas instruções a par com os questionários, de modo a que os alunos ficassem esclarecidos quanto ao necessário de realizar.

Dadas às exigências motoras e espaciais de cada uma das modalidades previstas, optou-se por lecionar Dança em regime síncrono e Futebol em regime assíncrono. No caso da Dança, foi mantida a estrutura prevista, lecionando-se os conteúdos em tempo real, no entanto, no caso do Futebol, os conteúdos foram centrados na análise de informação teórica, vídeos e imagens.

Neste caso específico (Futebol), para tornar a leção mais interativa, foi desenvolvida uma plataforma online para que os alunos pudessem interagir com os

conteúdos, e posteriormente pudessem realizar um questionário referente à matéria abordada nessa aula (Silva, 2021) (ANEXO 16). Neste site, foram incluídas informações escritas, vídeos e imagens relativas à história, aos fundamentos técnicos e táticos, regulamento, arbitragem, ações defensivas e ofensivas e táticas de jogo, e ainda informações relativas às datas dos próximos conteúdos (planeamento dos conteúdos).

Ao nível dos planos de aula, estes mantiveram uma estrutura tripartida, tendo sido definida uma parte inicial, fundamental e final.

Já nas aulas em que foram atribuídas tarefas de Condição Física (e.g. Tabata), com o intuito de controlar a realização das dinâmicas, os alunos tinham de realizar o controlo do seu esforço antes e após a realização das tarefas, calculando a sua frequência cardíaca, bem como identificando a sua perceção de esforço (escala de Borg).

2. Ajustes ao nível da Intervenção

Após a análise dos vários instrumentos disponíveis, colocou-se o novo planeamento em prática. Para isso, foram ainda adotados documentos de apoio ao controlo da turma (assiduidade, regras e cumprimento das tarefas), que deveriam ser preenchidos ao longo de todas as aulas (reportar posteriormente à Diretora de Turma), e definidas algumas regras cujo incumprimento poderia ser punido com falta injustificada, sendo elas: escrever o nome à entrada na sala, manter a câmara ligada, manter os microfones desligados e participar de forma ordeira, colocando a mão no ar.

Para o contacto com os alunos nas várias aulas, síncronas e assíncronas, deu-se prioridade à utilização do *Google Classroom* e do *Google Meet*, por oferecer as soluções necessárias, rápidas e intuitivas, ao nível da partilha de conteúdos, avaliação, controlo do cumprimento das tarefas e comunicação com os alunos.

Assim, previamente ao início da semana, era disponibilizado aos alunos um Guião de Aprendizagens, no *Classroom*, que continha toda a informação do que seria desenvolvido ao longo da semana (incluindo os materiais de apoio que poderiam utilizar), precavendo e situando os alunos quanto às aprendizagens.

Ao nível das aulas síncronas, destinadas maioritariamente à Dança, foi mantido o esquema das aulas presenciais atendendo-se às dimensões instrução, gestão, clima, disciplina e ciclos de *feedback*, no entanto, foi necessário recorrer ainda mais ao

questionamento dirigido, de forma a controlar a atenção e participação dos alunos na aula. Esta, nem sempre foi uma tarefa fácil, principalmente nas aulas de Dança, uma vez que o processo era liderado realizando-se as tarefas a par com os alunos.

As aulas iniciavam-se com uma preleção inicial, na qual eram apresentados os objetivos da aula, esclarecidas questões relativamente à aula assíncrona anterior (cumprimento das tarefas e dúvidas dos alunos) e realizada uma ativação geral; seguidamente, passava-se à realização das tarefas principais da aula; e por fim, realizava-se uma preleção final, com um balanço sobre os conteúdos abordados e com informações relativas às aulas seguintes.

Ao nível da intervenção, de forma a tornar as aulas mais interativas, recorremos ainda às plataformas, Kahoot!, *Youtube*, *TikTok* e ao *Google Forms*.

Quanto às aulas assíncronas, era disponibilizada uma tarefa no *Classroom*, acompanhada de instrução, que recaía sobre o que deveriam fazer e como, porém, durante o tempo destinado a esta aula, existia uma disponibilidade imediata para dar resposta a quaisquer tipos de questão.

3. Ajustes ao nível da Avaliação

Considerando que grande parte da nota de EF se relaciona com a prestação física dos alunos nas matérias, e que a mesma foi impossibilitada, houve a necessidade de reajustar os instrumentos de avaliação e as ponderações de cada critério. Neste caso, após reunião de GD-EF, definiu-se que seriam mantidas as ponderações do 1º período, isto é, 80% seria relativo às atividades físicas, 10% à aptidão física e 10% aos conhecimentos, no entanto, a grande diferença passaria pelo que seria considerado nas atividades físicas [40% era destinado à CAF (conhecimentos práticos da matéria, avaliados através de um questionário) e outros 40% à PEA (prática/exercitação da matéria, avaliados através da análise de vídeo e da concretização das tarefas)], e ao acréscimo de uma UD, designada por “Prática de aula”, para fazer a distinção dos alunos que estiveram presentes nas aulas e que cumpriram as regras e tarefas, e o que não o fizeram.

No caso da Ginástica, esta foi avaliada através dos conhecimentos práticos da matéria (teste), uma vez que o tempo de prática foi insuficiente e os alunos não reuniam condições materiais e espaciais para realizar as sequências/ habilidades gímnicas previstas em casa; o Futebol, foi avaliado de acordo com os conhecimentos sobre a

matéria (teste) e as tarefas de aula; na Dança, os alunos foram avaliados através da análise de vídeo das coreografias propostas e dos conhecimentos práticos da matéria (teste); na Prática de Aula, a avaliação baseou-se no cumprimento das regras e das tarefas, bem como na participação; a Aptidão Física, foi avaliada recorrendo à análise de vídeo das Tabatas propostas no início do período letivo, e exercitada ao longo do mesmo; e os Conhecimentos, foram avaliados através de um teste final.

A este nível, a principal dificuldade passou pelo controle das tarefas realizadas em regime assíncrono, dado que as respostas poderiam ser sabotadas. No entanto, procuramos estratégias como o controlo do treino (escala de Borg, FC de repouso, FC máxima), no caso das tarefas de Condição Física, e a construção de tarefas motivadoras como a análise de vídeo.

A) Reflexão:

O processo de intervenção em E@D é muito massivo e desvirtua muito do que é a essência da Educação Física, a atividade, pelo que, todo o processo deve ser entendido como especial, dadas as exigências.

Uma grande limitação para a intervenção foram sem dúvida as tecnologias, como por exemplo falhas na internet, problemas nos computadores e falhas no sistema, que impossibilitaram muitas das vezes o controlo total da turma (aulas síncronas) e a interação instantânea com os alunos (aulas assíncronas). Para além disso, nem todos os alunos detinham condições suficientes para a realização de dinâmicas como a condução de uma bola de futebol, levando a que os conteúdos abordados fossem limitados à teoria.

Outro entrave foi o controlo da turma durante as aulas síncronas. Como referido, existiram vários problemas tecnológicos, o que nem sempre permitia entender se os alunos estavam ou não na aula. Posto isso, foi essencial o recurso a duas ferramentas, sendo elas a extensão do *Google Meet Attendance* (contabilizador de presenças) e o questionamento, que permitia verificar se os alunos estavam com atenção às tarefas realizadas em aula ou não. No entanto, também aqui surgiu outra dificuldade: uma vez que as aulas síncronas foram fundamentalmente práticas, e cujas dinâmicas foram realizadas a par com os alunos (e.g. coreografias, dinâmicas para exercitar as noções), tornava-se difícil verificar se todos estavam a realizar o proposto, pois implicaria parar várias vezes a aula. Posto isto, tomou-se uma decisão também ao nível avaliativo, a de

disponibilizar uma gravação das coreografias alvo de avaliação no *Classroom*, para que os alunos pudessem exercitar sem ser só na aula.

Apesar de todos os entraves, considera-se que os objetivos previstos foram maioritariamente atingidos, destacando-se pela negativa a matéria de Futebol, por não terem sido aplicados os conteúdos em contexto prático, e a Ginástica, cujo tempo de exercitação e respetiva avaliação se viram constringidos pelas limitações levantadas.

2.5. Intervenção Pedagógica noutra Ciclo de Ensino

Durante o EP, uma das tarefas exigidas foi a intervenção noutra ciclo de ensino, tendo-se definido, em conjunto com o orientador cooperante, que esta seria realizada no segundo período, por compatibilidade de horários. No entanto, dado o confinamento, foi necessário adiar esta intervenção para o terceiro período letivo.

Assim, a intervenção pedagógica realizou-se na ESIDM, junto da turma F do 11º ano, tendo-lhe sido dado início no dia 21 de abril e término no dia 05 de maio, perfazendo um total de quatro aulas ministradas (três de cem minutos e uma de setenta).

Neste caso, como nos encontrávamos no terceiro período letivo, e nos sentíamos à vontade para tal, a intervenção foi feita de forma completa ao longo das quatro aulas, tendo sido ministradas as partes inicial, fundamental e final, e tal como definido, realizámos todas as tarefas inerentes ao seu planeamento, de acordo com o nível da turma e com os documentos obrigatórios referentes ao nível de ensino. Uma vez que a matéria em questão não tinha sido abordada por nós junto das nossas turmas, tivemos novamente uma oportunidade de evolução, neste caso quanto aos conhecimentos teóricos e práticos relativos à mesma.

Perante o nível da turma, pré-elementar/elementar optou-se por abordar os conteúdos partindo de um nível mais simples para um mais complexo, tendo-se recorrido a situações analíticas, jogos pré-desportivos e situações de jogo condicionado (e.g. tamanho do campo, número de jogadores, situações de superioridade numérica).

Tal como para o planeamento, também as dimensões que contemplam a intervenção pedagógica foram ajustadas ao nível de ensino, sendo as principais alterações ao nível das estratégias e do vocabulário utilizado.

O processo avaliativo foi uma constante ao longo de todas as aulas, começando pela avaliação inicial da turma (qualitativa), e dando-se seguimento com a Avaliação Formativa ao longo das restantes, tendo-se verificado evolução nos alunos face aos critérios inicialmente avaliados (passe de ombro, passe picado, receção e posição defensiva).

Contudo, o balanço desta intervenção não foi tão positivo, dado que as dinâmicas propostas nem sempre se encontraram adequadas à modalidade e os momentos de instrução se viram limitados pelo conhecimento precário sobre a matéria. Contudo, esta experiência considerou-se benéfica, dado que o contacto com outra realidade nos permitiu desenvolver novas versatilidades ao nível profissional docente.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

De modo a tornar a nossa experiência de EP mais rica, foi dada a oportunidade de assessorar um cargo de gestão intermédia, podendo este ser ao Diretor de Turma ou ao Coordenador do Desporto Escolar.

Assim, a presente Área, destina-se à apresentação da atividade desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Organização e Administração Escolar, com o intuito de “favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola”, através da promoção de práticas de trabalho nos professores estagiários, em prol da aquisição e desenvolvimento de competências uteis para as intervenções futuras. Perante esta tarefa, optou-se por assessorar o cargo de Diretora de Turma (7ºA), por ter uma intervenção direta entre os alunos e os restantes intervenientes no P. E-A.

Em vista disso, foram, logo à partida, definidos objetivos, estratégias e instrumentos que permitissem o seu acompanhamento, tendo estado sempre presente o Regulamento Interno de julho de 2019 da ESIDM, que se estabelece como um meio de atuação próprio subsidiado pelas “leis gerais do país, nomeadamente da Constituição da República Portuguesa, da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, do Estatuto da Carreira Docente e do Código do Procedimento Administrativo.”.

Segundo o mesmo, aos DT cabem as funções de “adoção de medidas” com vista na “melhoria das condições de aprendizagem”, e a “promoção de um bom ambiente educativo” em colaboração com os restantes intervenientes no P. E-A (professores de turma, pais, alunos e Encarregados de Educação), ou junto de qualquer outro interveniente no processo, caso haja necessidade (e.g. Serviços de Psicologia e Orientação), com vista na resolução de “problemas comportamentais e de aprendizagem”.

Perante isto, enaltecessem-se as tarefas a seu cargo, de diferentes ordens, sendo elas a coordenação do conselho de turma, a receção de encarregados de educação, e alunos, o acompanhamento da assiduidade dos alunos, o acompanhamento pedagógico do P. E-A e a resolução de qualquer tipo de problemas existentes.

O facto das funções terem diversas ordens, exige do DT uma grande capacidade de liderança e de trabalho colaborativo, de modo a tornar todo o processo mais produtivo

e eficaz. Assim, é importante que este conheça as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma, visto que o exercício do cargo exige a mobilização de estilos diversificados (Roldão, 1995, citado por Clemente & Mendes, 2013).

Perante tantas responsabilidades, para além do presente relatório, foram elaborados um projeto e um relatório intermédio. No projeto inicial, numa fase primária, foi feita uma abordagem ao papel inerente à DT, bem como de outros cargos do qual faz parte -Conselho de Turma e Coordenação Pedagógica-, ao Perfil Funcional do Cargo de Diretor de Turma, com a apresentação das competências, da natureza das tarefas e dos âmbitos de intervenção associados à sua função; numa segunda fase, foi elaborada uma exposição dos Objetivos de Formação Gerais e Específicos perspetivados, utilizando como complemento os meios e instrumentos necessários para os atingir, e; por fim, foi elaborado o Cronograma de atividades a realizar enquanto assessora. Já ao nível do relatório intermédio, foi feito um balanço do até à data realizado, perante o compromisso estabelecido à priori, bem como uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas.

A) Reflexão:

De maneira geral, o acompanhamento da DT, permitiu adquirir conhecimentos de cariz teórico e prático sobre as tarefas a desenvolver neste cargo, bem como dos processos de atuação em seu prol.

Embora com algumas limitações ao nível da concretização das tarefas, os objetivos propostos inicialmente no Projeto de Assessoria foram maioritariamente concretizados, contribuindo para tal, de forma positiva, os instrumentos e os meios definidos.

As limitações, caíram, essencialmente, sobre a participação em reuniões de Pais, Conselhos de Turma e do Conselho de Diretores de Turma, em grande parte associadas ao período pandémico que ultrapassamos, de forma a evitar aglomerados, ao cariz sigiloso de algumas e à adequação de meios eletrónicos para fornecimento de informação.

Face a estes obstáculos, o cumprimento de todas as tarefas perspetivadas não foi possível, contudo, foi mantido o contacto com a professora assessorada, que forneceu informação sobre as formas de atuação nas mesmas, tradicionais e atuais, e se mostrou disponível para responder a todas as questões colocadas sobre questões organizativas, estratégias, instrumentos e estruturas.

Ao nível das aprendizagens obtidas, estas foram de grande utilidade e possíveis em grande parte graças à professora Susana Baptista, que se demonstrou sempre disponível para ajudar e permitiu uma intervenção ativa no processo.

Embora só tenha sido realizada uma tarefa de forma autónoma (caracterização da turma), nas restantes tarefas, foi possível realizar observação, acompanhar, questionar e dar opinião, com vista na perceção das formas de intervenção nas várias vertentes do cargo.

Face ao COVID-19, alguns meios de intervenção foram alterados, tendo-se optado por comunicar situações entre os vários intervenientes no processo educativo e realizar as reuniões, preferencialmente via plataforma eletrónica, sendo exemplo a comunicação da situação de faltas dos alunos aos EE, a recolha de autorizações aos EE e as reuniões de Conselho de Turma.

Numa perspetiva intrínseca, as melhores experiências associaram-se às reuniões com o conselho de turma, uma vez que foi permitido estar perante situações desconhecidas e assim conhecer um pouco mais do trabalho colaborativo realizado entre os professores, bem como algumas estratégias de avaliação, de controlo da turma e de cumprimento curricular.

Pegando no trabalho colaborativo, foi outra dificuldade sentida, uma vez que não foi possível acompanhar todos os passos que são dados nesse sentido, levando a crer que, para tal, seria necessário realizar um acompanhamento constante à DT e que, podiam existir algumas situações não potenciadoras do mesmo, como o individualismo de grupos disciplinares, ou mesmo a insuficiência de regras e formas de atuação favoráveis para o efeito, situações estas comuns na maioria das escolas (Roldão, 2007; Thurler, 2000).

Em suma, entende-se que o DT assume um papel fundamental, e bastante ativo, na construção de um trabalho cooperativo entre os professores, alunos e encarregados de educação, com vista num processo de ensino potenciador de aprendizagens e de desenvolvimento global dos alunos.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

A Área 3 surge com o intuito de apresentar os projetos educativos e curriculares desenvolvidos no âmbito da disciplina de EF, sendo eles o “Webinar: Olimpismo e Valores do Desporto” e a “Aprender a ensinar escalada” (ANEXO 17 e 18).

Estas tarefas surgiram com o intuito de desenvolver competências ao nível da participação e organização, mais concretamente ao nível da “*conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação*”.

Inicialmente, à semelhança da intervenção noutra ciclo de ensino, perspetivou-se a realização das atividades para o segundo período letivo, porém, face ao período de confinamento, existiu a necessidade de adiar os mesmos para o terceiro período letivo, por falta de condições espaciais, temporais e materiais.

Webinar: Olimpismo e Valores do Desporto: a primeira atividade desenvolvida foi o webinar, em parceria com o Comité Olímpico. Esta, teve como convidados o Sr. João Rodrigues (Presidente da Comissão de Atletas Olímpicos) e o Dr. José Lima (Coordenador do Plano Nacional de Ética no Desporto), tendo como público-alvo toda a comunidade da ESIDM. A atividade foi realizada no dia 21 de abril, via plataforma Zoom (15:00 – 16:30), e a sua missão passou por levar aos alunos a emoção do movimento olímpico, através de testemunhos e partilha de experiências de personalidades do quadro do Comité Olímpico de Portugal (COP). Paralelamente, procurou-se fomentar nos alunos os valores e ideais olímpicos, que devem ser adotados não só no contexto de EF, mas também no dia-a-dia, de forma a que sejam cidadãos ativos, responsáveis e dotados de bons valores. Na sua base encontrou-se o Projeto ERA Olímpica, através do qual se pretendia sensibilizar e motivar os alunos para o evento cultural que são os Jogos Olímpicos, levando-os a abraçar a Excelência, Amizade e Respeito com *transfer* para a vida.

Para o seu planeamento foram realizados vários contactos com as entidades competentes (oradores, direção, professores dos GD-EF), de forma a perceber a disponibilidade de cada um deles e as possibilidades para a concretização da dinâmica (procedimentos, plataformas, autorizações, horários). Por sua vez, quanto ao processo de divulgação, este foi feito nas aulas de Educação Física e nas redes sociais de cada um dos estagiários.

Aquando da realização, ficámos responsáveis por controlar as presenças, registar momentos e dirigir as palestras (ordem, duração, conteúdos e questões), tendo-se contabilizado um total de 56 participantes. De forma a controlar o decorrer do projeto, no término, foi atribuído um inquérito de satisfação que continha cinco questões. 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” (ANEXO 19).

Aprender a ensinar escalada: a segunda atividade desenvolvida foi a formação de professores, no dia 05 de maio (14:30 – 15:30), que contou com o convidado Professor João Gandum (docente da ESIDM), tendo-se destinado à comunidade docente da ESIDM (regime presencial).

Na sua base esteve o conhecimento limitado da escalada, por parte dos professores do GD-EF da escola. Posto isto, o seu objetivo passou por criar oportunidade de desenvolvimento de novas práticas, especificamente no ensino da modalidade de Escalada, que contribua para uma melhor intervenção dos professores junto dos alunos, permitindo assim aos docentes da escola utilizar de forma segura e competente as paredes de escalada (recurso disponibilizado na ESIDM).

Quanto ao seu planeamento, à semelhança do Webinar, foram realizados vários contactos com as entidades competentes (orador, direção, professores dos GD-EF), de forma a perceber a disponibilidade de cada um deles e as possibilidades para a concretização da dinâmica (procedimentos, espaços, horários). Por sua vez, quanto ao processo de divulgação, este foi feito através da fixação do panfleto na sala de professores, departamento de expressões e papelaria (Formação de escalada).

A nível participativo, compareceram 12 docentes, no entanto, ao contrario do Webinar, não lhes foram aplicados questionários de satisfação, tendo-se optado por

realizar uma reflexão entre os participantes, na qual se deu espaço para a partilha de opiniões e pareceres quanto ao evento.

Em suma, face aos dados e aos pareceres, consideramos que as atividades tiveram bastante sucesso, tanto ao nível organizativo, como ao nível de impacto, tendo sido alcançados os objetivos previstos para os mesmos.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

O momento de estágio apresenta-se como a transição do papel de estudante para aluno, comportando imagens pré-estabelecidas da docência, as nossas experiências e as interações com outros profissionais. Embora seja um processo dinâmico e paradoxal, é através deste que vamos construindo a nossa Identidade Profissional, desenvolvendo e integrando valores e saberes inerentes à profissão.

De acordo com Gomes, Ferreira, Pereira & Batista (2013), o professor assume um papel de agente de ensino tanto na construção da formação do aluno, como na construção do seu caráter, sendo muitas das vezes um exemplo. Posto isso, torna-se primordial que todos os docentes adotem uma atitude capaz de atender às necessidades dos alunos, levando-os a desenvolverem-se como futuros adultos dotados de valores e cultura. Assim, a componente ético-profissional torna-se uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, por se constituir como “*uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica*”, que assume uma “*importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade*” (Silva et al., 2019).

Perspetiva-se, então, que os estagiários aprimorem e desenvolvam a sua atitude ético-profissional, pautando-se pelo rigor tanto na conduta como em termos pedagógicos, ao nível do compromisso com as aprendizagens dos alunos e com as suas próprias aprendizagens, da autoformação, da disponibilidade para a escola, do trabalho colaborativo, da responsabilidade e iniciativa, da inovação das práticas pedagógicas, da capacidade de análise crítica e reflexiva e da conduta perante a comunidade escolar.

Desta forma, ao longo do ano letivo, perante as aprendizagens dos alunos, procurámos respeitar as diferenças e necessidades de cada um, de forma a que as tarefas propostas permitissem que todos se desenvolvessem de uma forma positiva, ultrapassando as suas dificuldades (e.g. realização de inquéritos, realização das avaliações iniciais, diferenciação pedagógica); procurámos manter sempre uma atitude positiva, de seriedade e de respeito, dentro e fora das aulas; a chegada ao espaço de aula era sempre feito antes da hora da mesma, permitindo a montagem e organização do material; ao longo do ano, mostrámos disponibilidade para que os alunos falassem connosco dentro e fora do horário da aula (e.g. dificuldades sentidas nas aulas, dúvidas, frustrações, ideia); procurámos desenvolver conhecimentos relativos às matérias e recorrer a várias estratégias e instrumentos didático-pedagógicos para cativar os alunos para as dinâmicas

de aula (e.g. Kahoot!, vídeos, sites, dinâmicas de grupo, avaliação formadora) e; durante as aulas, procurámos que as dinâmicas fossem motivadoras, e ainda procurámos fornecer reforços positivos perante as suas prestações e conquistas.

Perante as nossas aprendizagens, adotámos a dinâmica de, no final de cada aula, juntamente com o orientador, realizar uma reflexão sobre o seu decorrer (planeamento, intervenção e avaliação); posteriormente, face às várias considerações, realizávamos uma análise das nossas práticas, recorrendo a autores de referência; realizámos reuniões semanais de GE, nas quais eram analisadas as questões relativas ao planeamento, intervenção e avaliação de forma mais aprofundada, debatendo e refletindo sobre as decisões tomadas e a tomar, e partilhámos conhecimentos (e.g. estratégias, formas de atuação, dinâmicas); foram realizadas observações semanais de um professor da ESIDM e dos colegas estagiários, realizando-se relatórios de observação das mesmas (ANEXO 20); realizámos reflexões em torno das nossas UD; realizámos um diário de estágio semanal, no qual se colocavam as atividades desenvolvidas e os objetivos da semana, os nossos confortos e desconfortos, as nossas decisões de ajustamento e um momento reflexivo e; foram feitas revisões sobre as matérias a lecionar, bem como sobre as estratégias e instrumentos a utilizar.

Além dessas tarefas, e considerando que a formação do professor deve ser contínua e sistemática, de forma a ajudar a construir um processo de ensino-aprendizagem inovador e dinâmico, ao longo do ano letivo participámos em formações, conferências e eventos, sendo eles: “Nutrição para atletas de alta competição”, desenvolvida pelo NECDEF-UC; “Educação Olímpica”, desenvolvida pelo COP; “Estafeta do conhecimento”, desenvolvida pela Federação Portuguesa de Atletismo; COMEDIG, organizado pela FPCE-UC; Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF), desenvolvida pela FCDEF-UC; e formação na área da produção de artigos científicos pela Elsevier (ANEXO 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27).

Ao nível da comunidade escolar, estivemos sempre presentes na vida escolar, frequentando reuniões (e.g. GD-EF, Conselho de Turma) e colaborando com os intervenientes nas atividades propostas; mostrámos disponibilidade para ajudar em todas as tarefas necessárias, inclusive na arrumação do material; existiu uma atitude crítico-construtiva entre todos, pela procura de melhores práticas pedagógicas e; mantivemos uma atitude positiva e respeitosa com todo o pessoal docente e não docente.

Face à situação pandémica e ao período de confinamento, houve a necessidade de ajustar os métodos e estratégias de ensino para um E@D, de modo a que os alunos não fossem prejudicados nas suas aprendizagens. Neste sentido, foi desenvolvido um site para a matéria de Futebol, que continha toda a informação relativa à matéria, e permitia uma maior interação entre os alunos e os conteúdos; foram produzidos vídeos com as coreografias que os alunos tinham de apresentar, permitindo-lhes um acesso ilimitado às mesmas e ainda; foram desenvolvidos guiões de aprendizagem, documentos explicativos e questionários, dos quais alguns interativos.

Em suma, considera-se que muito do concretizado foi graças a um trabalho conjunto com todos os intervenientes neste EP, com enorme destaque para o GE, pois em conjunto, foram realizados vários momentos de reflexão, de debate e de produção de documentação, com base nos nossos conhecimentos, vivências e experiências, tudo com o intuito de serem desenvolvidas boas bases de formação, de existir evolução e de nos desenvolvermos enquanto profissionais capazes de elevar as capacidades e habilidades dos nossos alunos.

Assim, realçamos todo o empenho, dedicação e disponibilidade demonstradas, para acompanhar os alunos, e satisfazer todas as necessidades e atividades propostas.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTES E APÓS O CONFINAMENTO POR MOTIVO DA COVID-19: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE DESPORTO FEDERADO

STUDENTS MOTIVATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES BEFORE AND AFTER LOCKDOWN DUE TO COVID-19: COMPARATIVE STUDY BETWEEN PRACTITIONERS AND NON-PRACTITIONERS OF FEDERATED SPORT

Elisabete Sofia Varela Silva

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Professor Doutor Bruno Rosa

Coimbra, Portugal

Resumo: A Educação Física, quando adotadas práticas pedagógicas orientadas para os interesses e necessidades dos alunos, permite a promoção de valores e culturas desportivas características de um estilo de vida saudável. Assim, temos como objetivos 1) analisar as dimensões motivacionais dos alunos para as aulas de Educação Física; 2) analisar as diferenças entre o nível de prática desportiva face aos fatores motivacionais; 3) identificar as dimensões dissuasivas dos alunos face ao nível de participação desportiva e; 4) analisar a evolução das motivações para as aulas de Educação Física entre os dois testes. Participaram duas amostras independentes, uma com 97 adolescentes, dos 11 aos 17 anos de idade e outra com 89 adolescentes, dos 12 aos 18 anos, partilhando um contexto. Os dados foram obtidos através da aplicação da versão traduzida e adaptada do QMAD (Frias & Serpa, 1991). Os resultados evidenciam os motivos de ordem intrínseca como mais importantes para a prática. A comparação em função da prática desportiva revelou diferenças significativas em quatro de seis fatores: *Socialização* ($p = 0,000$), *Trabalho de Equipa* ($p = 0,000$), *Aprendizagem Técnica* ($p = 0,003$) e *Influência*

Extrínseca ($p = 0,047$). Não se identificaram relações estatisticamente significativas entre as motivações face aos dois testes.

Palavras-chaves: Motivações, Prática desportiva, Aprendizagens, Educação Física, Estilo de vida.

Abstract: *Physical Education, when are adopted pedagogical practices oriented to the interests and needs of students, allows the promotion of values and sports cultures characteristic of an healthy lifestyle. Thus, our aims are 1) to analyze the motivational dimensions of the students for physical education classes; 2) to analyze the differences between the level of sports practice and the motivational factors; 3) to identify the deterrent dimensions of students in view of the level of sports participation; 4) to analyze the evolution of motivations for Physical Education classes between the two tests. Two independent samples participated, one with 97 teenagers, from 11 to 17 years of age and another with 89 teenagers, from 12 to 18 years old, sharing a context. The data were obtained through the application of the translated and adapted version of QMAD (Frias & Serpa, 1991). The results show the intrinsic reasons as most important for the practice. The comparison according to sports practice revealed significant differences in four out of six factors: Socialization ($p = 0.000$), Teamwork ($p = 0.000$), Technical Learning ($p = 0.003$) and Extrinsic Influence ($p = 0.047$). No statistically significant relationships were identified between the motivations in relation to the two tests.*

Keywords: *Motivations, Sports, Learning, Physical Education, Lifestyle.*

Introdução

A prática de atividade física desportiva constitui-se como um fenómeno impactante na qualidade de vida das pessoas, que, quando bem dirigido, permite que haja um desenvolvimento de valores educativos orientados para a construção de cidadãos ativos. Sendo este o propósito da Educação Física nos Programas Curriculares, procura-se que através desta sejam abordados esses benefícios, sistematizando-os, “centrando-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos” (Jacinto, Comédias & Carvalho, 2001, p.4). Contudo, surgem algumas dúvidas quanto à atuação desta disciplina se olharmos para o

número de pessoas sedentárias, tornando-se, por isso, necessário perceber o que as leva a adotar um estilo de vida menos ativo com o avançar da idade.

Um contributo para tal análise, é a compreensão do que motiva as pessoas para a prática de atividades desportivas, e, por outro lado, o que as leva ao abandono. Neste sentido, autores como Serpa (1992), Rêgo (1995), Fonseca e Ribeiro (2001) e Januário et al., (2012) dedicaram-se ao estudo dos motivos e das características das pessoas, de forma a perceber não só as razões pelas quais se selecionam determinadas atividades, mas também, as razões que as levam a se envolver ou não nelas. Neste sentido, na Tabela 1 constam os itens de maior e menor influência encontrados pelos autores supracitados, com base no desenvolvido por Cid (2002).

Tabela 1 - Análise sobre as motivações para a prática encontradas na literatura

Autores	Amostra	Itens (<)
Serpa (1992)	Jovens dos 10-15 anos	<u>Maior Importância:</u> Estar em forma, melhorar capacidades, fazer amizades
		<u>Menor Importância:</u> Pretexto para sair de casa, ser importante, ter prestígio
Rêgo (1995)	Jovens estudantes dos 10-16 anos	<u>Maior Importância:</u> Estar em forma, fazer amizades, divertimento
		<u>Menor Importância:</u> Pretexto para sair de casa, ser reconhecido, ter prestígio
Dias (1995)	Jovens atletas dos 10-14 anos	<u>Maior Importância:</u> Trabalhar em equipa, ter atenção, estar em forma
		<u>Menor Importância:</u> Ser conhecido, ter prestígio, influencia dos pais
Raposo et al., (1996)	Jovens estudantes dos 10-21 anos	<u>Maior Importância:</u> Estar em forma, fazer amizades, divertimento
		<u>Menor Importância:</u> Pretexto para sair de casa
Pereira (1997)	Jovens estudantes dos 10-21 anos	<u>Maior Importância:</u> Estar em forma, fazer novas amizades, divertimento
		<u>Menor Importância:</u> Ser importante, descarregar energias, pretexto para sair de casa

Thill (1989), citado por Rebelo (1999), concluiu que a participação dos indivíduos numa atividade, permite reconhecer uma conduta intrinsecamente motivada, dada a satisfação que a atividade lhes dá. No entanto, é o sucesso na realização das tarefas que dita o sucesso ou dificuldade na realização de tarefas posteriores (Havighurts (s.d.), citado por Rebelo, 1999; Coll et al., 2004). Assim, e face ao consenso existente na literatura

quanto às fontes de motivação intrínseca e extrínseca, bem como à forma como elas se relacionam, as motivações intrínsecas tendem a ser mais duradouras e persistentes (e.g. alegria da prática, prazer, satisfação de aprender), promovendo o desenvolvimento de competências como a autonomia (Carreira da Costa et al., 1998; Alves et al., 1996, citados por Cid, 2002; Serpa, 1990, citado por Rebelo, 1999).

Considerando agora os princípios fundamentais do desenvolvimento humano, apercebemo-nos que, este é um processo que envolve a interação entre diferentes domínios, áreas e contextos e que integra as componentes biológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos, levando a que também as motivações de cada um sejam afetadas pelas variáveis (Coll et al., 2004). Neste sentido, alguns autores defendem que os Programas Curriculares devem ser reconsiderados e mais direcionados para o desenvolvimento da motivação intrínseca, através, por exemplo, da possibilidade de escolha, pelos alunos, das atividades físicas a realizar na aula, sugerindo-se, para tal, que os mesmos integrem, ou sejam complementados, por atividades que permitam a escolha por parte dos alunos (Coakley & White, 1992, citado por Gonçalves, Cumming, Coelho e Silva & Malina, 2007).

De facto, a promoção de um clima de aula motivacional positivo, proporciona situações de agrado nos alunos, que favorecem um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, e nesta lógica, constam as atitudes do professor durante os exercícios e a forma como este utiliza instrumentos didático-pedagógicos (Cid, 2002; Sarmiento, 1990, citado por Abreu, 2000; Marante e Ferraz, 2006).

Deve ainda considerar-se que, de acordo com os estudos feitos em seguimento da época pandémica atual, as pessoas têm registado níveis mais elevados de ansiedade e humor, prejudicando a motivação para a prática desportiva (Brooks et al., 2020; McGregor et al., 2010). No caso de Portugal, face ao aumento diário do número de casos diagnosticados com Covid-19, o governo português decidiu adotar medidas de confinamento como forma de contenção da propagação do vírus. O primeiro período estendeu-se por mais de um mês, tendo-se dado início a 22 de março de 2020 e adotadas as primeiras medidas de desconfinamento a 4 de maio, enquanto o segundo, teve a duração de mais de dois meses, tendo-se iniciado a 20 de janeiro de 2021 e iniciadas as primeiras medidas de desconfinamento a 15 de março. No entanto, foram ainda adotadas medidas de restrição de circulação e de acessos desde o início da pandemia, nas quais se

englobaram as práticas desportivas (e.g. limitação de acessos e encerramento de instalações desportivas).

Assim, torna-se de grande interesse identificar as motivações dos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário para a Educação Física, analisando também o impacto de dois períodos de confinamento, por entendermos que deste modo, será possível adotar estratégias de atuação que promovam os valores e culturas desportivas, pretende-se: 1- Analisar as dimensões de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física; 2- Determinar o grau de motivação dos alunos nas diferentes dimensões, considerando o nível de participação desportiva; 3- Analisar se existem diferenças entre os Praticantes e os Não praticantes de Desporto Federado ao nível das dimensões de motivação, 4- Identificar as principais dimensões dissuasivas dos alunos, considerando o nível de participação desportiva; 5- Analisar se no segundo teste os alunos apresentam maior motivação para a Educação Física.

Método

Este estudo comparativo e correlacional, longitudinal, insere-se num modelo nomotético, uma vez que se procura a compreensão dos padrões gerais do comportamento, pela confirmação de uma das hipóteses propostas, através de testes paramétricos.

Amostra

As amostras deste estudo são por conveniência, dado se terem aplicado os questionários nas turmas de cada um dos professores estagiários de Educação Física da ESIDM. Embora partilhando um contexto, as amostras são independentes, repetindo-se alguns indivíduos em ambas as aplicações.

A primeira amostra é constituída por 97 jovens adolescentes e a segunda amostra por 89 jovens adolescentes.

Tabela 2 – Análise descritiva das amostras

Variáveis Independentes		n = 97	%	n = 89	%
Sexo	Masculino	37	38,1 %	31	34,8 %
	Feminino	60	61,9 %	58	65,2 %
Ano de Escolaridade					
	7º	51	52,6 %	47	52,8 %

	11°	46	47,4 %	42	47,2 %
Nível de Prática					
	Praticante	42	43,3 %	28	31,5 %
	Não Praticante	55	56,7 %	61	68,5 %

Quanto ao nível de prática desportiva, a primeira amostra é constituída por 42 alunos Praticantes de Desporto Federado e 61 Não Praticantes de Desporto Federado. A segunda amostra, é constituída por 28 alunos Praticantes de Desporto Federado e 61 Não Praticantes de Desporto Federado.

Tabela 3 – Análise descritiva das amostras por nível de prática desportiva

Praticante (n = 42)		n	%
Sexo	Masculino	23	54,8%
	Feminino	19	45,2%
Ano de Escolaridade			
	7°	31	73,8%
	11°	11	26,2%
Não Praticante (n = 55)			
Sexo	Masculino	14	25,5%
	Feminino	41	74,5%
Ano de Escolaridade			
	7°	20	36,4%
	11°	35	63,6%
Praticante (n = 28)		n	%
Sexo	Masculino	15	53,6 %
	Feminino	13	46,4 %
Ano de Escolaridade			
	7°	23	82,1 %
	11°	5	17,9 %
Não Praticante (n = 61)			
Sexo	Masculino	16	26,2 %
	Feminino	45	73,8 %
Ano de Escolaridade			
	7°	24	39,3 %
	11°	37	60,7 %

Instrumentos

Para a recolha dos dados, foi utilizado o QMAD (Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas), traduzido e adaptado do *Participation Motivation Questioner* (PMQ), por Serpa & Frias (1991), com o objetivo de avaliar as razões motivadoras ou dissuasivas na adesão à Educação Física em alunos do Ensino Básico e Secundário. Este questionário, é formado por 30 itens, agrupados em 6 fatores, aos quais correspondem: fator 1 – *Realização/Estatuto*, fator 2 – *Objetivos Desportivos*, fator 3 – *Orientação para o Grupo*, fator 4 – *Exercitação*, fator 5 – *Divertimento* e fator 6 – *Influência Social*. (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012). Por lapso eletrónico, no primeiro momento não foram considerados dois itens, 22 e 27, aos quais correspondem respetivamente “Pertencer a um grupo” e “Influência dos treinadores”.

Tabela 4 - Identificação dos itens por fator

Fator	Itens
Realização/ Estatuto	3, 14, 20, 21, 25, 28
Aprendizagem Técnica	1, 6, 10, 15, 23, 24, 26
Influência Extrínseca	9, 19, 27, 30
Trabalho de Equipa	8, 11, 18
Libertar Energia	4, 7, 13
Socialização	2, 16, 29

Aquando da formulação do instrumento base para todas as turmas, foram tidas em consideração as linhas orientadoras apresentadas em Januário et al., (2012) e as necessidades de pesquisa de todos os professores estagiários da ESIDM, tendo sido acrescentados os parâmetros idade, sexo, ano de escolaridade, altura sentado, nível de participação desportiva, regularidade de prática desportiva semanal, nível de competição e prática semanal durante o confinamento (minutos) (Januário et al., 2012).

O instrumento é constituído por duas partes. A primeira, é constituída por 10 questões que permitem caracterizar social e antropometricamente os alunos. A segunda, é constituída por 30 itens, respondidos através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, representando: 1- “Nada importante”, 2- “Pouco importante”, 3- “Importante”, 4- “Muito importante” e 5- “Totalmente importante”.

O instrumento foi aplicado após a respetiva autorização das diretoras de turma, atendendo à confidencialidade dos participantes.

Procedimentos

Previamente à recolha dos dados, foram adotados sequencialmente os seguintes procedimentos: a) atendendo aos objetivos de estudo, foi elaborada a primeira versão do instrumento com base no questionário validado para a população escolar portuguesa, por Serpa & frias 1998, e nas recomendações fornecidas pelo orientador; b) após a elaboração (plataforma *Google Forms*), realizou-se o primeiro momento de aplicação do questionário; c) com base nas recomendações feitas pelo orientador, reformulou-se o instrumento, tendo sido acrescentadas novas questões, e por fim; d) procedeu-se ao segundo momento de aplicação dos questionários.

As aplicações realizaram-se a cada uma das turmas dos professores estagiários de Educação Física da ESIDM, com características semelhantes entre si (eg., classe social, idade e ano de escolaridade), após informação das Diretoras de Turma, e num ambiente calmo, para que existissem menos interferências no seu preenchimento. Os questionários foram facultados aos alunos através de um *link* de preenchimento do *Google Forms*, no *Classroom* de Educação Física de cada turma. A par da disponibilização do acesso, foi explicado o objetivo geral do questionário e pedido para que as respostas fossem sinceras e pessoais. Todas as dúvidas colocadas pelos alunos foram esclarecidas, não limitando o preenchimento dos questionários.

O primeiro momento de aplicação ocorreu durante a última semana do primeiro período letivo e o segundo, na quarta semana do terceiro período, ambos na parte final das aulas de Educação Física de cada turma.

Análise estatística

Para os objetivos 1) e 2), foi realizada uma análise descritiva através dos valores centrais - média (M), dispersão e desvio padrão (DP) -, enquanto que, para os objetivos 3), 4) e 5), foi utilizado o teste *t-student* para amostras independentes. Para o objetivo 5), aplicou-se ainda o teste de correlação de Pearson, após a validação dos seus pressupostos (Kolmogorov-Smirnov) (Martins, 2011).

Para o tratamento estatístico dos dados, foram utilizados os programas Microsoft *Office Excel e Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 26, a um nível de significância de 5%.

Os valores de cada item foram transformados de acordo com o cálculo do valor médio dos itens de cada dimensão por cada sujeito. A distribuição desses valores médios permitiu realizar as comparações de médias através do teste de diferença de média (testes paramétricos).

Para a discussão dos resultados recorreu-se às plataformas *EBSCO, B-On, Taylor & Francis Online, Elsevier, ResearchGate*, utilizando-se, entre outras, as palavras-chave “covid”, “sport”, “motivation”, “physical education” e “health”.

Resultados

Para a apresentação dos resultados, será feita uma divisão entre cada um dos objetivos do estudo.

Dimensões de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física

A Tabela 5 mostra a análise descritiva dos dois momentos, com base nos valores de M e DP, a cada um dos itens, de acordo com a escala de importância do QMAD, para os quais os valores entre 1 e 3 estabelecem motivos com menor grau de importância (1-“Nada importante”; 2-“Pouco importante”; 3-“Importante”) e os valores 4 e 5 estabelecem motivos com maior grau de importância (4-“Muito importante” e 5-“Totalmente importante”).

No que concerne aos motivos para as aulas de Educação Física, verificaram-se valorizações idênticas em ambas as aplicações: no primeiro teste, destacam-se como motivos mais valorizados, os itens 29. *Divertimento*, 24. *Estar em boa condição física* e 18. *Espírito de equipa*, e sob outra perspectiva, nos menos valorizados, os itens 25. *Ser conhecido*, 14. *Receber prémios* e 21. *Ter a sensação de ser importante*; por sua vez, no segundo teste, destacam-se como motivos mais valorizados 8. *Trabalhar em equipa*, 29. *Divertimento* e 24. *Estar em boa condição física*, enquanto que com menor valorização se observaram os motivos 25. *Ser conhecido*, 14. *Receber prémios* e 28. *Ser reconhecido e ter prestígio*.

Deste modo, é possível depreender que, para ambas as amostras, os alunos estão mais motivados para as aulas de Educação Física por questões intrínsecas.

Tabela 5 – Valor médio e desvio padrão (M, DP) da importância atribuídas aos itens de motivação

Variáveis Dependentes (n=97)	1ª Aplicação (n = 97)	2ª Aplicação (n = 89)
	(M ± DP)	(M ± DP)
1. Melhorar as capacidades técnicas	4,20 ± 0,80	4,19 ± 0,93
2. Estar com os amigos	4,40 ± 0,89	4,51 ± 0,77
3. Ganhar	3,24 ± 1,12	3,15 ± 1,08
4. Descarregar energias	3,93 ± 0,88	4,01 ± 0,94
5. Viajar	3,99 ± 1,04	3,69 ± 1,31
6. Manter a forma	4,46 ± 0,72	4,44 ± 0,85
7. Ter emoções fortes	3,38 ± 1,04	3,40 ± 1,13
8. Trabalhar em equipa	4,58 ± 0,76	4,58 ± 0,86
9. Influência da família ou de outros amigos	3,72 ± 1,06	3,55 ± 1,31
10. Aprender novas técnicas	4,37 ± 0,74	4,28 ± 0,95
11. Fazer novas amizades	4,23 ± 1,04	4,30 ± 1,01
12. Fazer alguma coisa em que se é bom	4,35 ± 0,78	4,28 ± 0,99
13. Libertar tensão	4,20 ± 0,87	4,37 ± 0,86
14. Receber prémios	3,05 ± 1,93	2,87 ± 1,32
15. Fazer exercício	4,54 ± 0,63	4,44 ± 0,66
16. Ter alguma coisa para fazer	4,30 ± 0,83	4,20 ± 1,01
17. Ter ação	4,19 ± 0,78	4,11 ± 0,96
18. Espírito de equipa	4,59 ± 0,76	4,51 ± 0,96
19. Pretexto para sair de casa	3,76 ± 1,12	3,67 ± 1,29
20. Entrar em competição	3,22 ± 1,92	3,15 ± 1,39
21. Ter a sensação de ser importante	3,05 ± 1,93	2,96 ± 1,38
22. Pertencer a um grupo	-	3,64 ± 1,32
23. Atingir um nível desportivo mais elevado	4,00 ± 1,08	3,81 ± 1,18
24. Estar em boa condição física	4,61 ± 0,62	4,53 ± 0,79
25. Ser conhecido	2,88 ± 1,25	2,42 ± 1,18
26. Ultrapassar desafios	4,49 ± 0,75	4,25 ± 1,10
27. Influência dos treinadores	-	3,60 ± 1,27
28. Ser reconhecido e ter prestígio	3,19 ± 1,10	2,88 ± 1,31
29. Divertimento	4,66 ± 0,61	4,56 ± 0,92
30. Prazer na utilização das instalações e material desportivo	4,11 ± 0,91	4,08 ± 1,09

Motivação dos alunos nas diferentes dimensões face ao nível de prática desportiva – grau, dimensões dissuasivas e evolução entre testes.

Analisando as motivações para a prática em função do nível de prática, verificou-se que no primeiro teste, o *Trabalho em Equipa* (e.g. Trabalhar em equipa) e a *Aprendizagem Técnica* (e.g. Manter a forma), assumem maior importância para os Praticantes e Não Praticantes. No segundo teste, os aspetos que assumem maior importância, em ambos os níveis, são o *Trabalho em Equipa* e a *Socialização* (e.g. Divertimento).

Na Tabela 6, é feita a comparação entre os Praticantes e os Não Praticantes ao nível das várias dimensões de motivação, segundo o teste *t-student* para amostras independentes.

Para ambos os testes, a comparação dos fatores motivacionais para a prática, em função da prática desportiva, permitiu constatar que existem diferenças estatisticamente significativas para a *Aprendizagem Técnica*, *Influência Extrínseca*, *Trabalho de Equipa* e *Socialização*, tendo os Não Praticantes apresentado um valor médio inferior em todos estes motivos (Tabela 6). Ao nível das dimensões dissuasivas dos Praticantes e Não Praticantes, no primeiro teste, identificam-se com valores mais baixos a *Influência Extrínseca* e a *Realização/ Estatuto*, enquanto que no segundo, se identificam os fatores *Libertar Energia* e *Realização Estatuto* (Tabela 6). É possível constatar, também, que no segundo teste, os Praticantes e os Não Praticantes apresentam níveis mais altos em quatro de seis fatores, destacando-se a *Influência Extrínseca*.

Tabela 6 – Valor médio e desvio padrão (M, DP) da importância atribuída aos itens, agrupados por fator

	Praticante	Não Praticante		
QMAD (1ª Aplicação)	(n = 42)	(n = 55)	t (95)	p
	(M±DP)	(M±DP)		
Realização/ Estatuto	3,25 ± 0,88	2,99 ± 0,96	-1,41	0,576
Aprendizagem Técnica	4,65 ± 0,38	4,18 ± 0,57	-4,60	0,003*
Influência Extrínseca	3,10 ± 0,42	2,75 ± 0,57	-3,31	0,047*
Trabalho de Equipa	4,82 ± 0,33	4,19 ± 0,78	-4,87	0,000*
Libertar Energia	3,95 ± 0,61	3,75 ± 0,66	-1,58	0,819
Socialização	4,76 ± 0,33	4,22 ± 0,68	-4,75	0,000*
	Praticante	Não Praticante		
QMAD (2ª Aplicação)	(n = 28)	(n = 61)	t (95)	p
	(M±DP)	(M±DP)		
Realização/ Estatuto	3,23 ± 0,94	2,75 ± 1,03	-2,11	0,290
Aprendizagem Técnica	4,71 ± 0,30	4,07 ± 0,72	-4,50	0,004*
Influência Extrínseca	4,06 ± 0,66	3,57 ± 1,00	-2,37	0,018*

Trabalho de Equipa	4,87 ± 0,26	4,27 ± 0,91	-3,32	0,000*
Libertar Energia	3,97 ± 0,66	3,90 ± 0,77	-,41	0,369
Socialização	4,71 ± 0,37	4,23 ± 0,79	-2,68	0,001*

A Tabela 7, mostra a relação entre os fatores de motivação na primeira e na segunda aplicação, segundo a correlação de Pearson.

Através desta análise, verificamos que os fatores não apresentam relações estatisticamente significativa entre eles. No entanto, conseguimos verificar que quatro dos valores obtidos são positivos, sendo eles respeitantes à *Relação/Estatuto e Socialização, Influência Extrínseca e Libertar Energia, Libertar Energia e Libertar Energia e Socialização e Aprendizagem Técnica*. Deste modo, é possível depreender que à medida que um aumenta o outro também aumenta (e.g. à medida que a Relação/Estatuto aumenta, a socialização tende a aumentar). O inverso verifica-se para os valores negativos, isto é, à medida que um aumenta, o outro tende a diminuir.

Tabela 7 - Correlação de Pearson: valor do coeficiente de correlação e significância dos fatores nas duas amostras

		Realização/ Estatuto	Aprendizagem Técnica	Influência Extrínseca	Trabalho de Equipa	Libertar Energia	Socialização
Realização/ Estatuto	Coefficiente de Correlação	-,129	-,0123	-,177	-,090	-,028	,179
	Sig. (2-tailed)	.228	.251	.097	.402	.791	.093
Aprendizagem Técnica	Coefficiente de Correlação	-,141	-,098	-,148	-,129	-,089	-,168
	Sig. (2-tailed)	.188	.362	.167	.228	.407	.115
Influência Extrínseca	Coefficiente de Correlação	-,117	-,030	-,060	-,077	,031	-,129
	Sig. (2-tailed)	.275	.782	.579	.475	.775	.229
Trabalho de Equipa	Coefficiente de Correlação	-,196	-,093	-,139	-,071	-,092	-,122
	Sig. (2-tailed)	.066	.388	.193	.508	.389	.255
Libertar Energia	Coefficiente de Correlação	-,098	-,120	-,117	-,186	,064	-,191
	Sig. (2-tailed)	.361	.261	.277	.082	.549	.073
Socialização	Coefficiente de Correlação	-,167	,058	-,100	-,008	-,034	-,108
	Sig. (2-tailed)	.118	.587	.351	.941	.748	.312

Discussão

A discussão dos resultados será, tal como a apresentação dos resultados, dividida pelas várias análises realizadas ao longo do estudo.

Análise descritiva da amostra

De acordo com a estatística descritiva, verificamos que existe um maior domínio do sexo masculino ao nível da prática desportiva (> 50%), assim como uma maior relevância para a mesma no ensino básico (> 70%).

Estes resultados podem ser explicados pelos estereótipos criados em torno do desporto. Clifton & Gill (1994), citados por Gonçalves (2007), referem que existe uma ideia formada na generalidade das pessoas quanto aos desportos coletivos serem concebidos para os rapazes e os desportos como Dança e Ginástica serem concebidos para as raparigas. Estes estereótipos podem influenciar as perceções e os pressupostos relacionados com a prática desportiva nas aulas de Educação Física, levando a que os alunos sintam constrangimentos na realização de algumas atividades (Gonçalves et al., 2007). Podemos considerar, ainda, os contextos dos alunos e as suas experiências, como fatores igualmente plausíveis para a explicação das diferenças encontradas.

Normalmente, os alunos que se envolvem em práticas desportivas fora da escola, apresentam níveis de envolvimento maiores nas atividades propostas, e por sua vez, o sucesso ou insucesso nas tarefas realizadas poderá comprometer as tarefas seguintes (Gonçalves et al., 2007; Havighurts, s.d., citado por Rebelo, 1999). Por esta ordem de ideias, os alunos que tenham tido experiências menos positivas, tanto dentro das aulas de Educação Física como fora delas, poderão estar limitados quanto ao seu envolvimento e permanência nas práticas desportivas.

Já ao olhar para a superioridade de Não Praticantes nos resultados obtidos (> 50%), poderemos considerar as experiências e a carga horária escolar como alguns dos possíveis fatores explicativos (Rebelo, 1999).

Segundo Fernandes (1991: p.200), os alunos apresentam uma elevada carga horária na escola, representando cerca de 71% do tempo disponível, criando-se a ideia de uma reduzida flexibilidade para o desenvolvimento de uma atmosfera acolhedora de atividades extracurriculares para ocupar os tempos livres (Rebelo, 1999). Por este motivo, cabe, mais do que ocupar o tempo, saber empregá-lo (OCDE, 1986, citado por Rebelo,

1999). Por outro lado, é relevante considerar as ideias que envolvem o desporto, o seu direito universal e sua capacidade de inclusão. Segundo Bento (1995: p.231), estes são símbolos de uma sociedade moderna, e também a este propósito [sociedade moderna], cabe a ideia de Constantino (1991: p.82), que afirma a prática desportiva com uma dimensão, até à data, nunca atingida, dada a diversidade de formas e generalizações de idades, culturas e sociedades que abrange (Bento, 1995 e Constantino, 1991, citados por Rebelo, 1999).

Neste seguimento, parece-nos que, tal como outros autores, seja necessário reformular os programas curriculares, de forma a que, para além de integrarem atividades que deem oportunidade de escolha aos alunos, permitam que tanto os professores como os alunos ocupem os seus tempos livres com atividades lúdicas (Coakley e White, 1992, citados por Gonçalves et al., 2007). Torna-se, nesse sentido, crucial realçar que segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória se deve “*organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares*” (Martins et al., 2017, p.31).

Outro aspeto a considerar são as infraestruturas e os equipamentos. Nos PNEF está descrito que “*A necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é (...) de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física.*”, no entanto, não basta que existam os materiais, estes devem ser disponibilizados sem juízos de valores avultados que limitem a participação dos estudantes (Jacinto et al., 2001, p.6).

Lima (1994), citada por Rebelo (1999), a este respeito, refere ainda que a instituição deverá estar dotada, quer a nível de infraestruturas, quer a nível de superestruturas, meios e recursos humanos, que permitam aos professores operacionalizar o tempo livre dos alunos (Rebelo, 1999).

Dimensões de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física

Passando agora para a reflexão da análise dos motivos para a prática, ter-se-á em atenção a Tabela 1, anteriormente apresentada, onde constam de forma sintetizada algumas das informações encontradas na literatura, com base no desenvolvido por Cid (2002).

Os resultados obtidos no primeiro teste evidenciaram que os itens *Divertimento*, *Estar em boa condição física* e *Espírito de equipa* foram os mais valorizados (≥ 4). No segundo teste, os itens com maior valorização foram idênticos, no entanto com valores diferentes, sendo eles o *Trabalhar em equipa*, *Divertimento* e *Estar em boa condição física*. Por outro lado, os menos valorizados no primeiro teste foram *Ser conhecido*, *Receber prémios* e *Ter a sensação de ser importante*, sendo que no segundo teste foram *Ser conhecido*, *Receber prémios* e *Ser reconhecido e ter prestígio*.

Face aos resultados, depreende-se que os mesmos assumem um carácter essencialmente intrínseco. Tal facto, pode ser explicado pelo seu efeito mais duradouro e persistente, capaz de promover o desenvolvimento de competências, como a autonomia, mas também as necessidades pessoais e sociais (Alves et al., 1996, citado por Cid, 2002).

Contudo, parece haver um tronco comum com a globalidade dos resultados referenciados pela literatura (Gill, Gross & Huddleston, 1993, Klint & Weiss, 1987, Serpa, 1992, Neves, 1996, Raposo, Figueiredo e Granja, citados por Veigas 2009; Veigas, 2009), dando força à ideia de que durante estes anos de ensino, as razões tidas como mais importantes são “Melhorar as competências”, “Divertimento” e “Aprender novas competências” (Veigas, 2009; Cid, 2002).

Motivação dos alunos nas diferentes dimensões face ao nível de prática desportiva – grau, dimensões dissuasivas e evolução entre testes.

Analisando as dimensões de motivação, observamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os Praticantes e os Não Praticantes, sendo atribuído um maior grau de importância pelos Praticantes às dimensões *Aprendizagem Técnica*, *Influência Extrínseca*, *Trabalho de Equipa* e *Socialização*.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Januário et al., (2012), cuja maior importância se observou nas dimensões “Técnica/Fitness”, “Trabalho de equipa” e “Socialização” (Januário et al., 2012). Não obstante, auferimos que estes fatores se relacionam maioritariamente com causas extrínsecas, ou seja, com as recompensas que podem advir da prática (Bruner, 1966 e Thomas & Tennante, 1980, ambos citados por Carreira da Costa et al., 1998, Alves et al., 1996, citados por Cid, 2002; Thill, 1989, Singer, 1984, citados por Serpa, 1990, in Rebelo, 1999).

Fatores explicativos são as experiências e os contextos a que os alunos estão sujeitos, assim como direção e a intensidade empregues pelos alunos nas atividades com vista na concretização dos objetivos.

Tal como citado por Serpa (1990), Carron e Cratty (1980; 1984) sugerem que as “diferenças podem estar relacionadas com o facto da motivação ser determinada por fatores pessoais e situacionais, estando dependentes das necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais de cada sujeito” (Cid, 2002). Outra hipótese, sugerida por Aderssen (1993), citado por Gonçalves (2007), é que “*In general, students whith more sports experience demonstrate more favorable attitudes towards physical education that those with less sport experience*”, e esta situação, por sua vez “*(...) are reflected in higher perceptions of competence, autonomy and relatedness demonstrated by athletes.*” (Gonçalves et al., 2007, p. 133).

De outro modo, pelos resultados obtidos, constatou-se que no segundo teste, quatro dos seis fatores apresentam valores mais altos para os Praticantes e Não Praticantes, dos quais se destaca a *Influência Extrínseca* ($M_{p1} = 3,10 \pm 0,42$; $M_{p2} = 4,06 \pm 0,66$; ($M_{np1} = 2,75 \pm 0,57$; $M_{np2} = 3,57 \pm 1,00$). Este facto que pode ser explicado pelos níveis de ansiedade, que se viram agravados após o segundo período de confinamento em Portugal, pois estão associados a mais regulamentações de motivação externa para retorno ao desporto, ou por outras palavras, níveis mais altos de ansiedade associam-se a valores mais altos de motivação (Revista Dignus, 2021; Podlog, Gustafsson, Skoog, Wernere & Alricsson, 2011).

Segundo Ryan & Deci (2017), esta ansiedade [cognitiva] é gerada por pensamentos antecipatórios em torno da retoma desportiva, visto que esta pode ser utilizada como um meio para evitar ameaças e obter recompensas externas (e.g. aprovação dos colegas, prémios) (Leyton-Roman, de la Vega & Jiménez-Castuera, 2021; Carreira da Costa et al., 1998; Alves et al., 1996, citados por Cid, 2002; Serpa, 1990, citado por Rebelo, 1999).

Por último, analisando os fatores de motivação para a Educação Física nos dois testes, verificamos que, embora os fatores não apresentem relações estatisticamente significativas entre eles, todos os valores se apresentam com correlação negativa à exceção de quatro. Perante os valores é possível inferir que as motivações dos alunos, em geral, tenderam a diminuir, contudo, as questões extrínsecas passaram a ter um maior impacto (positivo) nos alunos. Uma hipótese esclarecedora poderá estar relacionada com os estados de saúde. Segundo a Organização Mundial de Saúde, este conceito [saúde]

associa-se a mais do que a ausência de doença, contemplando o bem-estar físico, psíquico e social, incluindo a adequação do sujeito ao meio inserido (Sá & Gómez-Puerto, 2009). Esta informação, paralelamente com os estados de saúde mental agravados pelo estado pandémico do Covid-19, poderão, novamente, estar relacionados com a ansiedade e com a resposta que esta pode criar nos alunos para a prática (Collier, 2021).

Conclusões

As considerações finais serão centradas maioritariamente sobre as ilações tiradas com o estudo desenvolvido, nas fragilidades do mesmo e nas considerações para o futuro.

Considerando a questão de partida, observamos que os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados encontrados na literatura, assinalando-se como fontes mais importantes de motivação os fatores intrínsecos, tais como o Divertimento, *Estar em boa condição física e Espírito de equipa*. Considerando o nível de prática desportiva, os Não Praticantes de Desporto Federado apresentam valores de motivação menores para a *Aprendizagem Técnica, Influência Extrínseca, Trabalho de Equipa e Socialização*.

Dado o número de pessoas sedentárias, cabe á disciplina de Educação Física -mais concretamente aos docentes da mesma- adotar métodos e estratégias potenciadoras de uma motivação positiva tal, que permita desenvolver nos alunos os valores e culturas desportivas necessárias para se tornarem cidadãos ativos no futuro.

Para isso, a literatura aponta para a adoção de climas positivos, onde os alunos possam escolher as atividades físicas a realizar face às suas motivações, desencadeando neles experiências positivas que impactarão diretamente nas participações desportivas futuras.

Nesta perspetiva, também a reformulação dos Programas Curriculares se conceitua de grande importância, dada a forma como a gestão da carga horária e a flexibilidade de adoção de métodos de suporte pode ser facilitada.

O corrente estudo reconhece a importância de aprofundar a investigação que envolva o estudo das determinantes motivacionais da prática desportiva, face aos resultados contraditórios da investigação. Considera-se que devem ser exploradas amostras menos homogéneas quanto ao contexto e que devem ser incorporados em

modelos explicativos da motivação para a prática, o nível socio-económico e as zonas, observando-se, nomeadamente a interação entre essas variáveis.

Em futuros estudos será importante incorporar, também, abordagens qualitativas, de forma a analisar as estruturas motivacionais, nas suas determinantes psicológicas e nas relações que estabelecem com os contextos e conteúdos das práticas, e ainda outros questionários como “Questionário das Causas do Sucesso no Desporto”, “Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva” e “Questionário Sócio-Demográfico”.

Em suma, seria de igual modo benéfico testar a adoção de estratégias de ensino diferentes nas aulas (e.g. estilo recíproco), com o intuito de analisar o seu impacto no envolvimento dos alunos, e assim aprofundar o estudo nesta área.

Referências

- Abreu, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física*. [PDF]. p. 47. Retirado de: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9909/3/3123_TM_01_P.pdf
- Angelo, E., Campo, F., Silva, E., & Rama, L. (2020). Análise das relações interpessoais dos alunos em Educação Física. *Journal os Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 10-19 DOI: 10.47863/WXGQ9397.
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Efdeportes*, 8(55). Retirado de: <https://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D., Moutão, J., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5): e0217218. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Coelho e Silva, M., Figueiredo, A., & Gonçalves, C. (2017). Motivos para a participação desportiva: Conceitos e instrumentos. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(30-31), 83-92. Retirado de: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/149/136>
- Collier, S. (2021). Could COVID-19 infection be responsible for your depressed mood or anxiety?. *Harvard Health Publishing: Harvard Medical School*. Retirado de: <https://www.health.harvard.edu/blog/could-covid-19-infection-be-responsible-for-your-depressed-mood-or-anxiety-2021041922391>
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* [PDF]. Retirado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/927785/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Desenvolvimento%20psicol%C3%B3gico%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coll%20-%20Cap.%201.pdf
- de Sá & Gómez-Puerto (2009). Conceito de saúde: caminhos para a construção de uma proposta transdisciplinar e participativa. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 2 (1), 35-38. Retirado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-andaluza-medicina-del-deporte-284-articulo-conceito-saude-caminhos-construcao-uma-13134196>
- Golçalves, C., Cumming, S., Coelho e Silva, M., & Malina, R. (2007). *Sports in a changing society: the case of Portugal: origins, current statistics and new directions*. doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0474-9_2.

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física no Ensino Básico do 3.º Ciclo (Reajustamento)*. Direção Geral da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gill, 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. [https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8\(4\).1551](https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8(4).1551)
- Leyton-Roman, M., de la Vega, R. & Jiménez-Castuera (2021). Motivation and Commitment to Sports Practice During the Lockdown Caused by Covid-19. *Front. Psychol.* 11:622595. doi: 10.3389/fpsyg.2020.622595
- Marante, W. & Ferraz, O. (2006). *Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas*. 12(3), 201-216. Retirado de: <https://bdpi.usp.br/item/002298459>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir* (1ªed). Braga, Portugal. ISBN: 978-989-8333-08-7
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção- Geral da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nobre, P. (2020). *Projeto de investigação-ação 2020-21 - Construção de um modelo de avaliação coparticipada em Educação Física*. Nonio (2).
- Podlog, L., Gustafsson, H., Skoog, T., Westine, M., Wernere, S., and Alicrssonf, M. (2015). Need satisfaction, motivation, and engagement among high-performance youth athletes: a multiple mediation analysis. *Int. J. Sport Exerc. Psychol.* 13, 1–19. doi: 10.1080/1612197X.2014.999346
- Rebello, A. (1999). *Motivos e causas do sucesso no desporto escolar: Estudo no âmbito das escolas EB2/3 do concelho do Porto*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Porto, Portugal. Retirado de: <https://hdl.handle.net/10216/9903>
- República Portuguesa (2020). *Plano de desconfinamento*. Retirado de: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=plano-de-desconfinamento>
- Revista Dignus (2021). *É preciso “aceitar que não se está bem” no novo confinamento*. Retirado de: <https://www.dignus.pt/2021/02/02/e-preciso-aceitar-que-nao-se-esta-bem-no-novo-confinamento/?fbclid=IwAR1rVT3hAiTDYFSXCVspNkGFH1JZhRA28dr2ewJDCU7dgYIAPH66MJbA22M>
- Ribeiro da Silva, E. (2017). Calidad de la intervención pedagógica en el aula, en la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Revista Prácticum*, 2(2), 18-31. ISSN 2530-4550.
- Santana, M.P. (Professora responsável) (2020). *A psicologia do desenvolvimento e a evolução psicológica Humana* [PDF]. FPE-UC, Coimbra, Portugal.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). *Motivação para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar*. Lisboa: Revista de Psicologia – Portal dos Psicólogos. Retirado de: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>

CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico foi uma experiência única, repleta de exigências capazes de nos fazer adquirir e desenvolver competências e aprendizagens. Os desafios foram de ordens diversas, tendo-se dirigido para as atividades de ensino-aprendizagem (planeamento, intervenção e avaliação), organização e gestão escolar, organização de projetos e formação ético-profissional.

Nada obstante, as tarefas realizadas foram centradas maioritariamente ao nível da intervenção pedagógica na turma do 7ºA, da Escola Secundária Infanta Dona Maria, no seio da qual foram desenvolvidos saberes teóricos e práticos, pela consulta de documentos de referência, bem como pela análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Dada a inexperiência, o início do ano letivo ficou marcado pelo nervosismo e pelo medo de errar, perante as necessidades dos alunos e a nova realidade, contudo, à medida que o tempo foi avançado, estes sentimentos foram sendo dissipados, contribuindo para tal, a análise das dificuldades, o conhecimento da turma e a adoção de novos métodos e estratégias de ensino.

Posto isto, embora tenham sido adquiridos vários conhecimentos de ordens diversas, ao longo do nosso ciclo de estudos, consideramos que este foi o momento em que nos foi permitido desenvolver esses saberes, colocando-os em prática numa situação real.

Em suma, mesmo considerando este período de estágio bastante exaustivo, dada a conciliação com tarefas externas e com unidades curriculares do primeiro semestre, sentimos que este foi um processo bastante positivo e cheio de evolução, tendo sido alcançadas as perspetivas inicialmente previstas. Todavia, esta foi apenas a primeira etapa, pelo que, iremos procurar de forma ativa e contínua pela construção e desenvolvimento de saberes inerentes à profissão ao longo da nossa prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (pp. 57-74). Lisboa: livros horizonte.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 135-151. Retirado de: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra- Revista Científica ESEC*, 1(7), 71-85. Retirado de: <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/07EF-v2.pdf>.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating Instruction in Physical Education: Personalization of Learning. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(7), 44-49. Retirado de: <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340205>.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012- Série I de 2012-07-05*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 17/2016. *Diário da República n.º 17/2016, Série I de 2016-04-04*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República, I Série-A*, 201, 5569-5572. Retirado de: <https://dre.pt/application/file/a/631745>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 55/2018, Série I de 2018-07-06*. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016. *Diário da República n.º 66/2016, Série II de 05 de abril de 2016*. Lisboa, Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Direção Geral da Educação (2020). *Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Escola Secundária Infanta Dona Maria. *Projeto Educativo 2019/2022* (PDF). Retirado de: https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf.
- ESIDM (2020). *Regulamento Interno Escola Secundária Infanta Dona Maria, janeiro de 2020*. Retirado de: <https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/RI.pdf>.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista portuguesa da educação*, 14 (2), 274-291. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/255670146_Vygotsky_e_a_Zona_de_Desenvolvimento_Proximal_ZDP_T.
- Franco, M.A.S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e pesquisa*, 41(3), 601-611. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702.2015.07140384>.
- Galego, C. (2015). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores, Açores.
- Godinho, M., Melo, F., Barreiros, J. & Mendes, R. (2002). *Controlo motor e aprendizagem* (3ª ed). FMH Edições. Lisboa. ISBN: 978-972-735-147-3.
- Gomes, P.; Ferreira, C.; Pereira, A. & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 247-267. doi: 10.1590/S1807-55092013000200009.

- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences Between Experienced and Inexperienced Teachers' Planning Decisions, Interactions, Student Engagement, and Instructional Climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204. doi: 10.1080/02701367.1991.10608710.
- 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. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de dos Programas Escolares*. Lisboa: Livros Horizontes. elaboração
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do professor à sala de Aula*. Coimbra: Editora Almedina.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Marante, W. & Ferraz, O. (2006). *Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas*. 12(3), 201-216. Retirado de: <https://bdpi.usp.br/item/002298459>.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção- Geral da Educação. Retirado de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Nascimento, M.A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nascimento, M.A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial [PDF]. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2, 207-218.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316/29191>.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education: international and multidisciplinary perspectives. *Taylor & Francis Online*, 8(1), 31-46. doi: <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>.
- Pereira, F. R. M., Mesquita, I. M. R., & Graça, A. B. dos S. (2010). Research on pedagogic effectiveness in sport teaching. *Journal of Physical Education*, 21(1), 147-160. doi: 10.4025/reveducfis.v21i1.6914. Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (pp. 105-166). Barcelona: INDE.
- Quina, J. N. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*, 91. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada 3*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF- UC.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In Rosado A. & Mesquita, I. (1ªed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 76). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.” in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Rosado, A., Colaço, C. & Romero, F. (2002). *Crerios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à educação física e às ciências do desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 99-149). Lisboa: Omniserviços.
- Santos, V. (2016). *Relatório de Estágio Desenvolvido no Colégio Salesiano de Mofofores Junto da Turma B do 7º Ano no ano letivo 2015/2016*. Retirado de: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43321/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20de%20Est%c3%a1gio_Vitor%20Santos.pdf.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor Learning & Performance: from Principles to Practice*. Champaign: Human Kinetics.

- Shavelson, R. J. (1973). The Basic Teaching Skill: Decision Making. *Research and Development Memorandum*.
- Siedentop, D. (1983). *Research on teaching in physical education*. In J. O. T. Templin (Ed.), *Teaching in physical education*, (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. (2ªed). Barcelona: INDE.
- Silva, E. (2021). *O Futebol*. Retirado de: <https://elisabetesvsilva.wixsite.com/website>.
- Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2010). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e Estratégias. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17.
- Thurler, M. Innover au coeur de l'établissement scolaire. *ESF éditeur*, 2000.
- Tonello, M. & Pellegrini, A.M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paul. Educação Física, São Paulo*, 12(2) 107-14. Retirado de: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v12%20n2%20artigo1.pdf>.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for teaching physical activities*. Champaign: Human Kinetics.

ANEXOS



ANEXO 1 - Instalações da Escola Secundária Infanta Dona Maria

2º PERÍODO (01 FEV A 24 MAR)

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

Obs: ROTACIONES DE 2 OU 3 PROFESSORES O ESPAÇO EXTERIOR E O EX-F+EXT-B

3º PERÍODO (6 ABR a 09/15 JUN)

Horário	2º				3º				4º				5º				6º			
	POLI	EX-F	GIN	EX-B	POLI	EX-F	GIN	EX-B	POLI	EX-F	GIN	EX-B	POLI	EX-F	GIN	EX-B	POLI	EX-F	GIN	EX-B
08:00 - 08:50	8D	12G	11B		10G				11C	7B			11H	9C			10F			
08:55 - 09:45	8C	12G	11B		10G		11H	8A	11C	12G		11H	9C			10F			7C	
10:00 - 10:50	9D	12D	11E	11A	10E	9A	11H	9D	10B	7E		7A	10	10B	12C	10C	10D	10A	7C	
10:55 - 11:45	9D	12D	11E	11A	10E	9A	7C	7D	10B			7A	10	10B	12C	10C	10D	10A	7B	
11:55 - 12:45	10D	8A	12F	11C	9B	11D			11F	11B	10F		11G	1A	12A	11E	8D	10B	9B	
13:00 - 13:40	10D	8A	12F	11C		11D	9C	7A	11F	11B	10F		11G		12A	11E	8D	10B	9B	
14:45 - 15:35	7D		7E		12B			12C		12D			12E	8C			10G			
15:45 - 16:35	7D		7E		10A		10C		12F				12E	8C			10G		11F	
16:40 - 17:30			11G		10A		10C						11A	10E	11D				11F	
17:40 - 18:30			11G		10A		12E						11A	10E	11D					
18:35 - 19:25																				

Obs: ROTACIONES DE 2 OU 3 PROFESSORES O ESPAÇO EXTERIOR E O EX-F+EXT-B

ANEXO 3 – Roulement.

Ferriados 1º Período

31 de outubro
1 de novembro
1 e 8 de dezembro

Ferriados 2º Período

15 a 17 de fevereiro

Ferriados 3º Período

3 de junho
10 de junho

1º Período	
UD	nº de blocos
Apresentação	2
Avaliação	1
Fit Escola	2
Teste	1
Voleibol	11
Orientação	9
Atletismo	14
TOTAL:	40
2º Período	
UD	nº de blocos
Avaliação	1
Fit Escola	2
Teste	1
Ginástica de Solo	3
Ginástica de Aparelhos	3
Futebol	11
Dança	5
TOTAL:	26
3º Período	
UD	nº de blocos
Avaliação	1
Fit Escola	2
Teste	1
Badminton	7
Patinagem	10
Jogos Tradicionais	4
Andebol	8
TOTAL:	33

PERÍODO	DURAÇÃO	INTERRUPÇÕES LETIVAS	FERIADOS	Nº AULAS	
				50'	100'
1º	16 de setembro a 18 de dezembro	21 de dezembro a 31 de dezembro	31 de outubro; 1 de novembro; 1 e 8 de dezembro	11	14
2º	4 de janeiro a 24 de março	15 de fevereiro a 17 de fevereiro		11	11
3º	5 de abril a 23 de junho	25 de março a 4 de abril	3 e 10 de junho	11	11

ANEXO 4 - Distribuição dos blocos pelas matérias.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

7.º ano

DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS /TEMAS ¹	CRITÉRIOS	DESCRITORES	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO		
ATIVIDADES FÍSICAS (80%) COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%) PRÁTICA/ EXERCITAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%)	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	Colaboração entre pares em diferentes contextos comunicativos.	Coopera 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.	<ul style="list-style-type: none"> · Listas de verificação; · Observação direta; · Vídeos/áudios, · Relatórios²; · Reflexão Crítica³; · Diários de exercícios; 		
		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.			
	EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	Mobilização de um pensamento criativo e inovador.	Compõe, realiza e analisa da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.		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.	
			Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas de Jogos de Raquetas, aplicando as regras.		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».	
	ATLETISMO	Manipulação e manuseamento de materiais e instrumentos diversificados.	Desloca-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas.		Cumprir, com empenho e brio, as tarefas propostas.	
	GINÁSTICA		Mobilização de capacidades.		Participa ativamente em todas as situações e procura o êxito pessoal e do grupo.	Realiza e analisa, no Atletismo, saltos, corridas e lançamentos, cumprindo corretamente as exigências técnicas e do regulamento.
					Relaciona-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros.	Coopera nas situações de aprendizagem e de organização.
	RÍTMICAS EXPRESSIVAS	PROMOÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA E INTERVENTIVA.	Promoção de uma cidadania ativa e interventiva.			
	RAQUETAS					
	PATINAGEM					
	NATAÇÃO					

DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS /TEMAS ¹	CRITÉRIOS	DESCRITORES	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
			Assume com compromisso e responsabilidade a organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo.	
APTIDÃO FÍSICA 10% (5%+5%)	CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS GERAIS	Promoção, criação, transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.	- Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa EU Escola* , para a sua idade e sexo.	- EU Escola*
			- Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais. - 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).	- Observação direta
CONHECIMENTOS 10%	CONHECIMENTOS SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Integração e mobilização de saberes.	- Analisa e interpreta a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.. - Conhece e aplica as regras básicas das diferentes modalidades desportivas. - Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança. - Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.	- Relatórios - Trabalhos de pesquisa/projeto - Testes (com e sem consulta)

Com os domínios de aprendizagem pretende-se que os alunos desenvolvam as seguintes áreas de competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória:

- 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

Calendarização Turma 7ªA: Orientação		Periodização		Periodização Simples					
		Tipo de Avaliação		Avaliação Inicial	Avaliação Formativa			Avaliação Final	
		Mesociclos		2			3		
		Microciclos		2	3		4	1	2
		Aulas		12	15	16 e 17	18	19 e 20	21
Início/Fim Microciclo		12/out	19/out		26/out		02/nov	09/nov	
		16/out	23/out		30/out		06/nov	13/nov	
Domínio Psicomotor	Componentes Técnicas	Leitura do mapa simples/croqui							
		Orientação do mapa simples (pontos cardiais)							
		Técnica do polegar							
		Precher o cartão de controlo							
		Aferição do passo							
		Desenho dos itinerários							
		Análise dos itinerários							
	Capacidades Coordenativas	Reação							
		Orientação Espacial							
		Equilíbrio							
		Ritmo							
		Capacidades Condicionais	Resistência						
	Coordenação								
	Força								
Agilidade									
Velocidade									
Domínio Cognitivo	Desenvolvimento do Domínio Cognitivo	História da Modalidade							
		Regras							
		Identificação dos Recursos e material							
		Segurança							
		Pensamento Crítico e Criativo							
		Autoavaliação							
Domínio Sócio-Afetivo	Atitudes e Valores	Excelência e Exigência							
		Responsabilidade							
		Respeito e Cordialidade							
		Espírito Desportivo							
		Cidadania e Participação							
		Liberdade							
Legenda		Introdução	Exercitação	Consolidação	Avaliação Inicial	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa		

ANEXO 6 - Extensão e Sequência de Conteúdos (Orientação).

Plano de Aula			
Professor(a): Elisabete Silva		Data: 12/nov/2020	Hora: 10:00 – 11:40
Ano/Turma: 7ªA	Período: 1º	Local/Espaço: Polivalente	
Nº da aula: 24	U.D.: Atletismo	Nº de aula / U.D.: 9	Duração da aula: 50'
Nº de alunos previstos: 27		Nº de alunos dispensados: 1	
Função didática: Introdução e Exercitação			
Recursos materiais: Bases sinalizadoras; 12 barreiras; 8 arcos.			
Objetivos da aula: Exercitação das componentes técnica de corrida, corrida de velocidade, corrida com pequenos obstáculos; introdução das componentes técnica de barreiras; técnica de salto em comprimento; salto em comprimento.			

Tempo H m	Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito	Feedback Essencial
Parte Inicial da Aula				
12:50	4'	Equipar/Desinfetar/ Chamada	Antes da entrada nos balneários, os alunos devem desinfetar as mãos. Após o equipar (máximo 5'), os alunos devem ficar despostos em meia lua, distanciados, e em frente à professora.	-Cumprir o tempo definido. -Desinfetar as mãos.
12:54	3'	Preleção Inicial: Dar a conhecer aos alunos os conteúdos a tratar na aula.	Diálogo com os alunos sobre a estrutura da aula e sobre os conteúdos a ser avaliados.	-Perceber o que lhes foi transmitido. -Orientação do mapa; -Automatização do gesto; -Interpretação do gesto; -Noção de escalas.
12:57	10'	Ativação geral: ativação geral do sistema cardiorrespiratório.	Alunos colocados ao longo da linha de fundo (alunos distribuídos em 5 colunas). Realizar aquecimento dinâmico, combinado corrida, com mobilidade articular, técnica de corrida e trabalho de força específica/CF (ex: corrida, rotação dos MS e 10 extensões de braços).	-Os alunos realizam os exercícios de forma dinâmica, ativa e coordenada; -Pé armado; -Apoios rápidos e dinâmicos no solo; -Cadeia alinhadas.
		Mobilização articular: -Rotação dos MS (frente e trás); -Rotação alternada dos MS; -Elevação Alternada dos MS; -Rotação do tronco; -Corrida lateral cruzada (MI); -Mobilização da bacia.	-Os alunos realizam os movimentos com amplitude.	
		Trabalho de força específica/CF: -Impulsão vertical a 2 apoios; -Extensões de braços; -Prancha.	-Manter o alinhamento das cadeias cinemáticas.	
		Técnica de corrida: -Skipping baixo; -Skipping médio; -Skipping alto; -Skipping unilateral; -Tic-tic; -Giróflés; -Impulsão a dois apoios; -Step 5; -Saltitares.	-Realizar os apoios de forma rápida e dinâmica; -Manter o alinhamento das cadeias cinemáticas.	-Alinhamento das cadeias cinemáticas; -Pé armado; -Amplitude nos movimentos; -Ritmo nos movimentos; -Cadência nos movimentos.
13:07	6'	Alongamentos dinâmicos: Aumentar a elasticidade dos tecidos; aumentar o	-Agarrados à parede, os alunos devem realizar para cada perna: 3x8 balanços frontais dos MI; 3x8 balanços laterais dos MI; -No chão, os alunos devem realizar 3 seqüências de troca dinâmica entre afundos frontais e laterais.	-Os alunos realizam os exercícios de forma dinâmica, ativa e coordenada; -Ação motora dos MS coordenada com a dos MI; -Alinhamento das cadeias cinemáticas; -Pé armado;

		recrutamento das fibras; aumentar a amplitude articular.	Seqüência: afundo lateral D, afundo frontal D, afundo frontal E, afundo lateral E (e inverso); -No chão, e em posição de ataque à barreira, realizar 4 trocas dinâmicas entre a perna D e a perna E, através da rotação do tronco; -No chão, realizar 4 trocas dinâmicas entre a posição de <i>balasas</i> e a posição de abdução dos ML, com inclinação do tronco à frente.	-Os alunos realizam os movimentos com amplitude.	-Amplitude nos movimentos; -Ritmo nos movimentos; -Cadência nos movimentos.
Fase Fundamental da Aula					
13:13	7'	Técnica de barreiras: Desenvolver a estrutura rítmica dos apoios entre barreiras; desenvolver a dinâmica dos apoios e a proficiência da corrida de barreiras.	Alunos colocados na estrutura do exercício anterior. Cada coluna deverá ter 3 a 4 barreiras, distanciadas com 10 pés (distância de referência). Os alunos deverão realizar 3 a 4 vezes cada exercício: -Ataque lateral; -Transposição lateral; -Transposições laterais com a perna em extensão; -Transposição sobre a barreira.	-Transpor as barreiras; -Realizar apoios rápidos e dinâmicos; -Coordenar a ação motora dos MS com a dos ML.	-A mão passa o nível da bacia; -Ação coordenada dos MS com a MI; -Pé armado; -Olhar em frente; -Não rodar a bacia; -Sempre grandes; -Procura rápido o solo.
13:20	13'	Circuito: desenvolver as componentes abordadas ao longo da aula através de formas jogadas.	Circuito com 6 estações (uma estação em cada linha do campo). Alunos divididos em 5 grupos. Cada grupo deverá começar numa estação. A rotação realiza-se no sentido contrário ao do ponteiro dos relógios. Os alunos trocam de estação a cada 3'. 1ª estação: saltos em comprimento: Colocar 4 arcos. Os alunos deverão realizar pé coxinho dentro dos arcos e acabar com impulsão a 1 apoio para a caixa. 2ª estação: jogo da mosca; 3ª Acelerações: Colocar cones com a distância de referência de 2, ½, 3, 3 ½, 4 e 4 ½. Os alunos devem realizar a seqüência e sair em corrida (15m). 4ª estação: mini circuito: Slalom - corrida + transposição das barreiras.	-Passar por todas as estações; -Realizar os apoios entre os cones; -Realizar os apoios de forma rítmica e dinâmica; -Manter o alinhamento das cadeias cinemáticas.	-Aceleração progressiva; -Apoios rápidos e dinâmicos no solo; -Apoio ativo do pé (furo anterior do pé); -Pé armado; -Técnica de <i>griffé</i> ; -Ataque rápido ao solo; -Cadeias alinhadas.
Fase Final da Aula					
13:33	3'	Balanco final Breve diálogo sobre o desenrolar da aula lecionada.	Com os alunos em meia lua em frente ao professor, realiza-se uma reflexão/resumo dos conteúdos trabalhados na aula. Questionamento aos alunos, para verificar a sua atenção ao longo da aula.	-Compreender o teor da aula; -Intervir oportunamente.	
13:36	4'	Desinfecção do material + desequipar	No final da aula, os alunos devem desinfetar as mãos e dirigir-se para os balneários.		

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

O presente plano de aula visa o desenvolvimento das componentes: técnica de corrida; corrida de velocidade; corrida com pequenos obstáculos; técnica de barreiras; técnica de salto em comprimento e; salto em comprimento.

Neste sentido, procurei criar uma dinâmica de aula que permitisse rentabilizar o tempo de aula e paralelamente fosse capaz de fazer uma primeira abordagem aos gestos técnicos, em especial, das barreiras e salto em comprimento.

À semelhança da primeira aula de Atletismo, estabeleci a concretização de uma parte inicial com corrida, mobilidade articular, técnica de corrida e alongamentos dinâmicos, uma vez que as disciplinas a abordar se primam muito pela natureza técnica, coordenativa, e pela capacidade elástica dos músculos.

Já para a Parte Fundamental da aula, optei por realizar técnica de barreiras e um circuito com quatro estações. Primeiramente, decidi abordar a técnica de barreiras de forma isolada, para conseguir um maior controlo das execuções dos alunos, e paralelamente conseguisse dar um *feedback* mais focado. De seguida, decidi realizar um pequeno circuito em que fosse possível trabalhar as várias capacidades condicionais e coordenativas, e que permitisse um *transfer* para as fases de corrida de velocidade, do salto em comprimento e da transposição de pequenos obstáculos.

Posto isto, neste circuito, considerei os seguintes exercícios: saltos em comprimento, com modelação da fase de chamada; jogo da mosca, para trabalhar a impulsão horizontal; acelerações, com corrida modelada, para que seja desenvolvida a sequência e a estrutura rítmica da passada e; um mini circuito, onde os alunos terão de combinar a corrida com a transposição de pequenos obstáculos.

A aula será terminada com um breve balanço da mesma, comparando os objetivos da aula com o desempenho e *performance* dos alunos.

Referências Bibliográficas:

- FPA (2012). Dossier do Professor: Fundamentos-Correr, Saltar, Lançar [PDF]. Federação Portuguesa do Atletismo. Acedido a 11 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.aag.pt/fotos/59/1977.pdf>
- Jose, A. (2019). Ed metodologia do treinamento fisico. [online] Passei Direto. Visitado a 11 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.passeidireto.com/arquivo/43735158/ed-metodologia-do-treinamento-fisico>

Reflexão/Relatório de Aula

Planeamento da aula:

O decorrer da aula foi, na maioria, ao encontro do previsto. Inicialmente, a aula foi planeada para a execução das componentes técnica de corrida, corrida de velocidade, corrida com pequenos obstáculos; e para a introdução das componentes técnica de barreiras, técnica de salto em comprimento e salto em comprimento.

Com o desenrolar da aula, existiu a necessidade de acrescentar mais uma componente de aula, neste caso, no trabalho da componente aeróbia dos alunos, para a corrida de resistência.

Posto isto, a aula foi dividida em três partes:

-Parte Inicial:

Aqui, foi fornecida instrução quanto aos objetivos da aula e quanto ao enquadramento da mesma face à extensão de conteúdos. Realizou-se, ainda, uma ativação cardiovascular dinâmica, com a junção de corrida, mobilidade articular e técnica de corrida, e flexibilidade dinâmica.

-Parte Fundamental:

Nesta parte da aula, foram realizados exercícios de técnica de barreiras (transposição e ataque), um circuito com quatro estações, direcionadas para a impulsão e para o trabalho técnico, e ainda, corrida contínua.

-Parte Final:

Para terminar, realizou-se uma preleção final, com uma revisão dos conteúdos abordados ao longo da aula e com uma associação de informação face ao que foi realizado e ao seu *transfer* para a corrida.

Gestão:

Considero que existiu uma boa gestão da aula, permitindo uma prática motora de qualidade, porém, o facto dos alunos revelarem momentos de indisciplina leva a que os alunos percam muito contacto com o objetivo das tarefas, e consequentemente, percam também tempo de aprendizagem.

Para Brophy e Good (1986), citados por Pereira, Mesquita & Graça, 2010 "*a gestão eficaz do tempo de ensino e de aprendizagem, a estruturação e organização da prática e a qualidade da informação emitida*" destacam-se como variáveis otimizadoras do processo de ensino- aprendizagem (Brophy & Good (1986), citados por Pereira, Mesquita & Graça, 2010).

Um aspecto potenciador da gestão da aula, deve-se em grande parte, ao conhecimento e capacidade de execução técnica nesta matéria, que, segundo Grossman (1990), citado por Pereira, Mesquita & Graça (2010), é um fator impulsionador para a adequada adaptação "*(...) aos factores contextuais do processo de ensino.*", apontando, ainda, para a sua interferência no "*(...) conhecimento da matéria de ensino*" e na "*(...) seleção, ordenação, sequencialização e grau de desenvolvimento dos conteúdos.*" (Pereira, Mesquita & Graça, 2010).

Clima/ Disciplina:

O ambiente positivo estabelecido com a turma, permitiu que se criasse um clima "*potenciador de comportamentos e atitudes favoráveis*" (Mesquita (2004), citado por Pereira, Mesquita & Graça, 2010). Segundo Mesquita (2007), citado por Pereira, Mesquita & Graça (2010), "*a adoção de estilos de comunicação otimizadores da criação de ambientes positivos de aprendizagem (...) com denuncia (...) à adoção de comportamentos pedagógicos que enaltecem o elogio da participação na prática em detrimento de comportamentos punitivos*" (Pereira, Mesquita & Graça, 2010).

Ainda ao nível da gestão da aula, onde se insere a disciplina, identifico que continua a ser um grande entrave para o desenvolvimento harmonioso das aprendizagens alvo, o comportamento observado nos alunos, levando-me a identificar este aspecto como um entrave que poderá ser combatido com o estabelecimento de novas regras.

Segundo Doyle (1986) e Brophy (1988), “os comportamentos de indisciplina têm uma estreita relação com os resultados da aprendizagem” (Doyle (1986); Brophy (1988), citados por Oliveira, 2001).

Decisões de ajustamento:

Existiram quatro momentos de ajustamento ao longo da aula:

- Realizar a técnica de barreiras com saída por vagas e ao sinal de comando (palma), de forma a conseguir identificar mais facilmente os erros dos alunos;
- Prolongamento da técnica de barreiras, por ter identificado alguma dificuldade por parte dos alunos neste aspeto;
- Colocação da corrida contínua durante 5', para quebrar alguma agitação geral sentida na turma, associada à realização das tarefas;
- Colocação do jogo lúdico da mosca no final da aula, de forma a aliviar alguma da tensão adquirida ao longo da aula e , paralelamente, trabalhar a técnica de impulsão dos alunos.

Aspetos positivos mais salientes:

- Capacidade de execução técnica acompanhada com *feedback* verbal;

Aspetos de melhoria:

Tal como referi anteriormente, o controlo da disciplina é um aspecto fulcral a melhorar. Este aspeto compromete toda a aula e todas as possíveis aprendizagens a adquirir com as tarefas.

Segundo os ideais defendidos pelos autores Brophy (1983; 1986) e Doyle (1986), Oliveira (2001), refere que “A indisciplina, ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere muito no processo pedagógico, para além de afectar o processo de aprendizagem do aluno, elimina tempo útil ao professor, compromete a sua “performance” e obriga-o a desempenhar papéis, levando-o a sentir alguma frustração e fadiga profissional.” (Oliveira, 2001).

Segundo O’Sullivan & Dyson (1994), citado por Oliveira (2001), um solução fundamental para este aspeto, passa por “uma gestão preventiva e a adopção de formas de organização”, pelo que me irei centrar ainda mais nos momentos do planeamento, criando dinâmicas que permitam um maior envolvimento dos alunos nas tarefas, e criando também uma separação prévia de alguns alunos.

Referências Bibliográficas:

Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto.

Pereira, F. , Mesquita, I. & Graça, A. (2010). *Research on pedagogic effectiveness in sport teaching*. Doi: 10.4025/reveducfis.v21i1.6914. *Journal of Physical Education*, 21(1), 147-160. Visitado a 14 de novembro de 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6914>

Número do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
Voleibol																														
Posto de Dúctis	Semi-flexão dos membros superiores acima e à frente da cabeça	33,4		1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
	Olhar dirigido para a frente	33,3		1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	Extensão completa dos braços	33,3		1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1
	Global	0,25	0,00	25,00	16,68	0,00	25,00	8,35	16,68	8,35	25,00	8,33	25,00	8,35	16,68	16,68	25,00	0,00	8,33	16,68	8,33	8,33	8,35	25,00	16,68	25,00	25,00	8,33	25,00	25,00
Manchete	Membros superiores em extensão e afastados do tronco	33,4		1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1
	Tocar a bola com o antebraço	33,3		1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	apanhar o movimento dos braços com a extensão dos membros inf	33,3		1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1
	Global	0,15	0,00	15,00	5,01	5,00	15,00	5,00	5,00	5,00	15,00	10,01	15,00	15,00	15,00	5,00	10,01	10,01	5,00	15,00	5,00	5,00	5,00	15,00	10,01	15,00	15,00	5,00	15,00	15,00
Flexão base	Centro de gravidade baixo	33,4		0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1
	Mãos ao nível da cintura	33,3		1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Olhar dirigido para o alvo	33,3		1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
	Global	0,25	0,00	16,65	8,35	8,33	16,68	0,00	0,00	16,68	16,68	8,33	8,33	0,00	8,33	8,33	8,33	16,68	8,33	8,33	0,00	8,33	8,33	16,68	8,33	16,68	16,68	8,33	8,35	25,00
Serviço por Baixo	Pé contrário à mão do batimento	33,4		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Batimento da bola de trás para a frente	33,3		1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1
	Batimento com a palma da mão	33,3		1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Global	0,15	0,00	15,00	5,01	10,01	15,00	5,01	10,01	10,01	15,00	10,01	15,00	5,01	10,01	10,01	15,00	5,01	10,01	10,01	10,01	10,01	10,01	10,01	15,00	10,01	15,00	15,00	10,01	15,00
Deslocamento	Deslocamento lateral	25		1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1
	Deslocamento frontal	25		1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Desloca-se, adotando um posicionamento favorável à trajetória da bola	50		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Global	0,2	0,00	20,00	5,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	20,00	0,00	20,00	0,00	5,00	5,00	20,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,00	0,00	5,00	5,00	20,00
Global	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Total	0	92	40	23	82	18	32	40	92	37	83	28	55	45	78	32	32	55	23	32	32	72	45	92	72	37	68	100		
		Insuf	Mt Bom	Insuf	Insuf	Bom	Insuf	Insuf	Insuf	Mt Bom	Insuf	Bom	Insuf	Suf	Insuf	Bom	Insuf	Insuf	Suf	Insuf	Insuf	Insuf	Bom	Insuf	Mt Bom	Bom	Insuf	Suf	Mt Bom	

ANEXO 8 - Grelha de avaliação inicial (Voleibol).

Avaliação coparticipada da UD de Atletismo

(Para cada componente crítica, preenche o "Executa" ou "Não executa". Recorre à imagem para te posicionares face às componentes críticas.

*Obrigatório

Nome (primeiro e último) *

A sua resposta

Saltos Verticais *




	Executa	Não Executa
Chamada a um pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chamada com apoio de toda a planta do pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevação energética da coxa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Submeter

ANEXO 9 - Avaliação coparticipada (Atletismo).

Número do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Passeio de Bola	Voleibol																												
	Semi flexão dos membros superiores acima e à frente da cabeça	33.4		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Olhar dirigido para a frente	33.3		1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Extensão completa dos braços	33.3		1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
Global	0.2	0,00	20,00	20,00	6,68	12,24	6,68	12,24	13,24	20,00	20,00	20,00	6,68	13,24	13,24	20,00	0,00	12,24	20,00	13,24	20,00	12,24	20,00	13,24	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
Marcha	Membros superiores em extensão e afastados do tronco	33.4		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Tocar a bola com o antebraço	33.3		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	apanhar o movimento dos braços com a extensão dos membros inferiores	33.3		1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
	Global	0.15	0,00	15,00	10,01	15,00	10,01	5,00	10,01	10,01	15,00	15,00	15,00	5,00	15,00	5,01	15,00	10,01	15,00	15,00	10,01	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	10,01	15,00
Preçoção Bola	Pernas flexidas,	33.4		1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	Mãos ao nível da cintura	33.3		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	
	Olhar dirigido para o alvo	33.3		1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Global	0.15	0,00	15,00	10,01	15,00	9,99	15,00	10,01	10,01	15,00	15,00	5,01	15,00	15,00	10,01	15,00	10,01	15,00	15,00	9,99	10,01	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00	15,00
Sancionador Bola	Pé contrário à mão do batimento	33.4		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Batimento da bola de trás para a frente	33.3		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	
	Batimento com a palma da mão	33.3		1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Global	0.2	0,00	20,00	13,34	20,00	20,00	13,34	20,00	13,34	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	6,68	20,00	20,00	20,00	13,34	13,34	20,00	13,34	20,00	20,00	20,00	20,00
Situação 2x3 (MATEM)	Adotar um posicionamento favorável à recepção da bola	33.4		1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	
	Adotar um gesto técnico adequado à trajetória da bola	33.3		1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	
	Desloca-se, ocupando racionalmente os espaços de jogo à trajetória da bola	33.3		1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
	Global	0.15	0,00	15,00	0,00	0,00	9,99	0,00	0,00	5,00	15,00	9,99	15,00	0,00	5,01	5,01	15,00	0,00	0,00	5,01	0,00	5,00	0,00	15,00	10,01	15,00	15,00	5,00	15,00
Situação 2x3 (MATEM)	Adoção de uma recepção orientada e ajustada à trajetória da bola	33.4		1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	
	Coloca uma bola jogável aos seus companheiros	33.3		1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
	Coloca a bola na zona livre do campo adversário	33.3		1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Global	0.15	0,00	15,00	3,01	0,00	9,99	0,00	0,00	3,01	15,00	10,01	15,00	0,00	15,00	5,00	15,00	0,00	5,00	10,01	0,00	10,01	0,00	10,01	3,00	15,00	10,01	5,00	15,00
Total	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	100	63	52	73	40	53	57	100	90	100	37	83	61	100	27	68	85	58	73	52	95	72	100	95	75	100	100	100	
	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med
	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med	Med

ANEXO 10 - Grelha de avaliação final (Voleibol).



Ficha de autoavaliação de Educação Física Escola Sec. Inf. D. Maria - 7ºA

Preenche a ficha de autoavaliação de acordo com o teu sentido de responsabilidade e justiça.

***Obrigatório**

Período letivo *

Selecionar

Nome *

A sua resposta

Ano de escolaridade/Turma *

A sua resposta

Número na turma *

Selecionar

Seguinte

ANEXO 12 – Autoavaliação.

ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
ANO LETIVO 2020/2021



UNIDADE DE CONDIÇÃO FÍSICA

TRABALHO INTERVALADO DE ALTA INTENSIDADE

FASE DE AQUECIMENTO

2 SÉRIES: 2 exercícios • 2 x 20" exercício + 10" intervalo •

JUMPING JACKS 20 segundos MOUNTAIN CLIMBERS

DURAÇÃO: 2 min

45 segundos

FASE FUNDAMENTAL

1 SÉRIE: 8 exercícios • 8 x 20" exercício + 10" intervalo •

1.SQUATS 2.SUPERMAN EXTENSION 3.PUSH UPS

4.BURPEES 5.DOUBLE-CRUNCHES

6.SKIPPINGS 7.COMMANDOS 8. CROSSFIT SIT UPS

DURAÇÃO: ±4 min

ANEXO 11 - Condição física: Tabata.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

GUIÃO DE APRENDIZAGENS

TURMA: A

Ano: 7º

ANO LETIVO 2020/2021

DISCIPLINA: Educação Física

Aprendizagens	O que vais aprender?
Tarefas	O que deves fazer?
Orientações de Estudo	Como vais aprender?
Recursos	O que te pode ajudar?
Forma de Apoio / Feedback	Como te posso ajudar?

O(A) Professor(a)|

ANEXO 13 - Guião de aprendizagens.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

7.º ano

DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS/ TEMAS	CRITÉRIOS	DESCRIPTORIOS	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS ¹	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
<p>ATIVIDADES FÍSICAS (80%)</p> <p>COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%)</p> <p>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 <u>jogador</u> mas também como árbitro.	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de verificação; - Observação direta; - Vídeos/áudios; - Relatórios; - Reflexão Crítica; - Testes (com e sem consulta); - Diários de exercícios.
	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 da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, 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 ¹	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
		Promoção de uma cidadania ativa e interventiva.	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma. - Assume compromisso e responsabilidade de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes. 	B), C), D), E), F), H), I) e J)	
APTIDÃO FÍSICA 10% (5%+5%)	CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS GERAIS	Promoção, criação, transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa EiEscola*, para a sua idade e sexo. 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - EiEscola*; - Testes (com e sem consulta); - Listas de verificação; - Observação direta.
			<ul style="list-style-type: none"> - Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, aplicando os processos de elevação e manutenção da condição física. - 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). 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Testes (com e sem consulta); - Listas de verificação; - Observação direta; - Vídeos/áudios.
CONHECIMENTOS 10%	CONHECIMENTOS SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Integração e mobilização de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa e interpreta a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização, participação e ética desportiva. - Conhece as regras básicas das diferentes modalidades desportivas aplicando-as no contexto de aula. - Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, aplicando as regras de higiene e de segurança. - Relaciona aptidão física e saúde, identificando os benefícios do exercício físico para a saúde. - Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, reconhecendo a importância dos jogos olímpicos e paralímpicos. 	A), B), C), D), E), F), G), H), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios; - Trabalhos de pesquisa/projeto; - Testes (com e sem consulta).

¹ ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA):

- A) Língua(s) 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.

GUIÃO DE APRENDIZAGENS

TURMA: A Ano: 7º ANO LETIVO 2020/2021

DISCIPLINA: Educação Física

Aprendizagens	O que vais aprender?
	Com a concretização destas tarefas, irás desenvolver conhecimentos quanto à matéria de Dança e de Futebol. Dança: noção corporal, noção de tempo, noção de espaço e energia. Futebol: gestos técnicos (finta), marcação de uma grande penalidade, marcação e desmarcação.
Tarefas	O que deves fazer?
	<p>Futebol:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a utilização dos diferentes gestos técnicos; 2. Identificar duas componentes críticas da Finta; 3. Diferenciar os momentos de reposição da bola: lançamento lateral e pontapé de canto; 4. Identificar os tipos de marcação: zona e individual; 5. Observar e descrever os momentos de marcação e desmarcação; 6. Identificar a marcação de uma grande penalidade; 7. Descrever a marcação de grandes penalidades. 8. Preencher um questionário do <i>Google Forms</i>. <p>Dança:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar um exercício de noção corporal: percorrer uma bola imaginário pelo corpo; 2. Realizar um exercício para a noção temporal: acompanhar e identificar os tempos musicais;

	3. Realizar um exercício para a noção de espaço: andar ao ritmo da música e explorar os níveis do movimento. 3. Realizar um exercício para a exploração da energia: escrever o nome com movimentos corporais.
Orientações de Estudo	Como vais aprender?
	<p>Para a aprendizagem destes conteúdos devers:</p> <p>Futebol:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar situações de jogo; 2. Consultar matéria teórica. <p>Dança:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar movimentos corporais de acordo com diferentes músicas; 2. Consultar matéria teórica; 3. Observar vídeos.
Recursos	O que te pode ajudar?
	<p>Para a concretização das tarefas deves:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observar os <i>links</i> disponíveis no classrom; -Realizar as tarefas propostas; -Observar jogos de futebol; - Observar as competições do World of Dance; -Reproduzir as aprendizagens.
Forma de Apoio / Feedback	Como te posso ajudar?
	De forma a dar uma resposta adequada às tuas necessidades, devers colocar dúvidas no classrom.

O(A) Professor(a)

ANEXO 15 - Guião de aprendizagens em E@D.



ANEXO 16 - Site desenvolvido para a lecionação das aulas assíncronas de Futebol (E@D).

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:  Plano Nacional de Ética no Desporto

ANEXO 17 - Cartaz da atividade "Webinar-Olimpismo e Valores do Desporto".

FORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Aprender a ensinar escalada

05 DE MAIO DE 2021
14:00 - 15:00

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

Logos of the Faculty of Education and the Faculty of Sciences of the University of Coimbra are visible in the top right corner.

ANEXO 18 - Cartaz da atividade "Aprender a ensinar escalada".

Questionário de Satisfação | Webinar - Olimpismo e Valores do Desporto

Este formulário pretende recolher os dados sobre a satisfação de cada um, na participação do Webinar - Olimpismo e Valores do Desporto.

***Obrigatório**

1. Ocupação profissional *

Estudante

Docente

Outro

2. Qual a sua opinião relativamente ao Webinar? *

Responda de 1 a 5, sendo: 1-Nada interessante 2 - Pouco Interessante 3 - Interessante 4 - Muito Interessante 5 - Totalmente Interessante

1 2 3 4 5

Nada Interessante Totalmente Interessante

3. Como avalia a intervenção dos oradores? *

Responda de 1 a 5, sendo: 1-Nada interessante 2 - Pouco Interessante 3 - Interessante 4 - Muito Interessante 5 - Totalmente Interessante

1 2 3 4 5

Nada Interessante Totalmente Interessante

4. Considera a informação partilhada relevante? *

Responda de 1 a 5, sendo: 1 - Nada Importante 2 - Pouco Importante 3 - Importante 4 - Muito Importante 5 - Totalmente Importante

1 2 3 4 5

Nada Interessante Totalmente Interessante

5. Relativamente à duração do Webinar, considerou: *

Selecione a opção da sua preferência.

Curta

Adequada

Longa

6. Gostaria de participar em ações de formação futuras no âmbito desportivo? *

Selecione a opção da sua preferência.

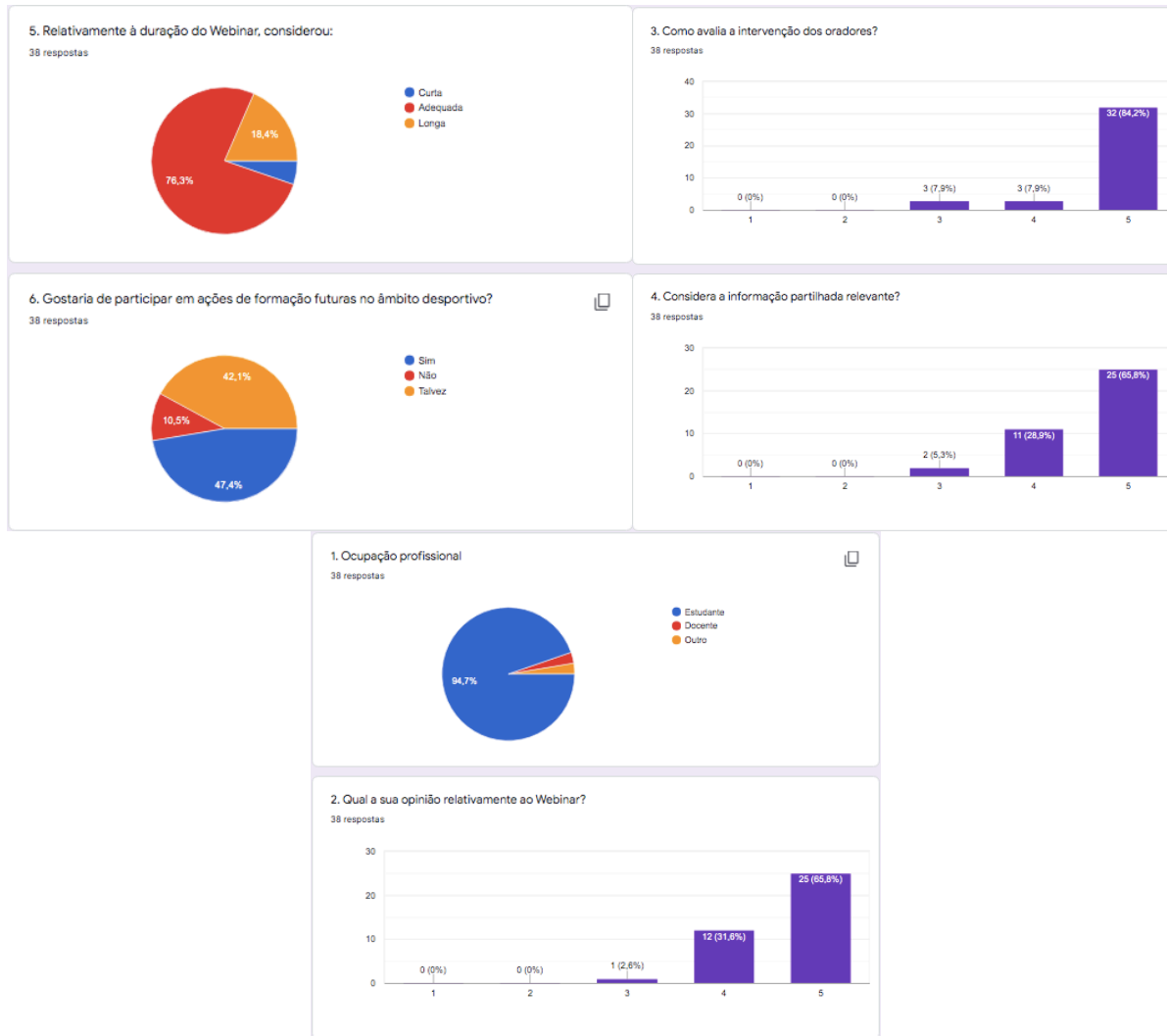
Sim

Não

Talvez

Submeter

ANEXO 19 - Questionário de satisfação quanto ao Webinar.



Anexo 20 - Respostas ao questionário de satisfação.

Ficha de Observação de Aula			
Professor(a) Orientador:		Turma:	Nº Alunos:
Professor Estagiário:		Unidade Didática:	
Data:	Hora:	Tempo de Aula:	

DIMENSÃO		INDICADORES	NÍVEL					OBSERVAÇÕES
			1	2	3	4	5	
INSTRUÇÃO	PRELEÇÃO INICIAL	Posicionamento correto						
		Pertinência da informação						
		Utilização de um discurso claro, coerente e direcionado para o foco da aula						
		Recurso à demonstração						
		Apresentação dos objetivos da aula						
		Recurso ao questionamento						
	DIREÇÃO DO DISCURSO	Utilização de um discurso sucinto e focado						
		Direção do discurso para o foco da aula						
	FEEDBACK	Utilização de <i>feedback</i> diversificado						
		Acompanhamento do <i>feedback</i> com observação						
		Direciona o <i>feedback</i>						
	PRELEÇÃO FINAL	Posicionamento correto						
Utilização de um discurso claro e direcionado para o foco da aula								
Reflexão dos objetivos da aula com os desempenhos								
GESTÃO	Gestão eficaz do tempo de aula							
	Tempos de transação curtos							
	Definição de rotinas							
	Mantem o foco nos alunos, prevenindo comportamentos de desvio							
	Gestão eficaz dos recursos materiais							
CLIMA	Relacionamento positivo com os alunos							
	Fornecimento de informação clara e de forma entusiasta							
	Recurso a linguagem não verbal							
	Projeção da voz/ Capacidade de se fazer ouvir							
DISCIPLINA	Estabelecimento de regras							

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Infanta Dona Maria – Coimbra
Estágio Pedagógico 2020/2021

ANEXO 21 - Grelha (modelo) de observação das aulas dos docentes e dos professores estagiários.



FORMAÇÃO ESPECÍFICA

**"NUTRIÇÃO PARA
ATLETAS DE ALTA
COMPETIÇÃO"**

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO



Certifica-se que

Elisabete Sofia Varela Silva

participou na Formação Específica "Nutrição para Atletas de Alta Competição", promovida pelo NECDEF-AAC e lecionada pela Dr^a Catarina Augusto, em regime exclusivamente online, no dia 23 de Novembro de 2020.

DIOGO SALGADO BRAZ
Presidente NECDEF-AAC

25 NOVEMBRO 2020
Coimbra



ANEXO 22 – Certificado de participação na formação em "Nutrição para atletas de alta competição".



EDUCAÇÃO
OLÍMPICA

OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO OLÍMPICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Certifica-se que
Elisabete Silva

participou no webinar
“Oportunidades da Educação
Olímpica em Contexto Escolar”,
que se realizou no dia 18 de janeiro
de 2021, organizado pelo
Comité Olímpico de Portugal.

Lisboa, 18 de janeiro de 2021

José Manuel Constantino
Presidente

ANEXO 23 - Certificado de participação no webinar da Educação Olímpica.

CERTIFICADO

A Federação Portuguesa de Atletismo, certifica que

Elisabete Sofia Varela Silva

participou na ação de formação contínua de treinadores:

designação **Ação de Formação "Estafeta do Conhecimento"**

local **Plataforma Zoom**

data **20/11/2020** a **21/11/2020**

nº de Unidades de Crédito atribuídas **S/ TPTD**

componente de formação **-**

grau(s) **I, II, III** código de Ação **55225458**

www.fpatletismo.pt



O Presidente da FPA

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line, representing the President of the Federação Portuguesa de Atletismo.

ANEXO 24 – Certificado de participação na formação “Estafeta do conhecimento”.

COMEDIG
Competências
de Literacia
Digital e Mediática
em Portugal
6 novembro 2020

Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra

Seminário
C
_ **O** >
M _ **E** **ON**
D _ **I** **LI**
G 

CERTIFICADO

Certifica-se que **Elisabete Sofia Varela Silva** participou no **seminário COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal**, organizado no âmbito do projeto COMEDIG (PTDC/CED-EDG/32560/2017), que teve lugar no dia 6 de novembro de 2020.

Coimbra, 6 de novembro de 2020.

A Organização



Co-financiado por:



ANEXO 25 - Certificado de participação no COMEDIG.



ANEXO 26 - Certificado de formação em produção de artigos científicos: "How to write an abstract and improve your article"



**X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**
ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

CERTIFICADO

ELISABETE SOFIA VARELA SILVA

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 MEEFBS
(Elsa Ribeiro-Silva)

ORGANIZAÇÃO

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