



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Cláudia Botelho Carneiro de Andrade

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º
CICLOS DR.^a M^a ALICE GOUVEIA COM A
TURMA 9ºA NO ANO LETIVO DE 2020/2021

AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO
BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM
ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
ORIENTADO PELO PROFESSOR DOUTOR CARLOS EDUARDO BARROS
GONÇALVES, E APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.

Junho de 2021

Cláudia Botelho Carneiro de Andrade

2015230730

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS
DOUTORA M^a ALICE GOUVEIA COM
A TURMA 9ºA NO ANO LETIVO DE 2020/2021
AS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório de Estágio 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: Prof. Doutor Carlos Eduardo Barros Gonçalves

COIMBRA, 2021

Esta obra deve ser citada como: ANDRADE, C. (2021). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Dr.ª Mª Alice Gouveia com a Turma 9ºA no Ano Letivo 2020/2021*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Cláudia Botelho Carneiro de Andrade, aluna n.º 2015230730 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 10 de junho de 2021

(Cláudia Botelho Carneiro de Andrade)

AGRADECIMENTOS

A dedicação e o interesse que despendi ao longo desta jornada, seriam absolutamente insuficientes, caso não pudesse ter contado com a ajuda de um conjunto de pessoas a quem muito devo, e se envolveram comigo neste compromisso que assumi para a minha formação profissional, mas também pessoal.

Desde logo, devo agradecer aos meus pais, ao meu irmão e à minha avó materna, por serem o meu suporte nos dias bons e menos bons, demonstrando de forma diária o seu apoio, permitindo que eu tomasse decisões por mim e me desenvolvesse e crescesse, seguindo os valores que me inculcaram e pelos quais sempre me norteiei até aos dias de hoje;

Ao meu namorado, aos meus amigos e colegas de trabalho, por toda a paciência, compreensão, amizade, disponibilidade, entrega, motivação e apoio que ao longo do meu percurso demonstraram, fazendo-me acreditar que, de facto, há família que podemos escolher;

Ao meu padrinho de coração, que me motivou a mergulhar neste desafio, tornando-se assim um dos grandes responsáveis por esta conquista;

Cabe-me também reconhecer a amizade, companheirismo e espírito de ajuda dos meus colegas de estágio, que em muito contribuíram para tornar mais fácil todo este processo;

Ao meu Orientador da Faculdade, Professor Doutor Carlos Gonçalves, desde logo, pela prestimosidade, interesse e ajuda, dada sempre que necessário;

À minha Orientadora da Escola, Professora Doutora Lurdes Pereira, pela receção tão positiva e calorosa, desde o dia um; bem como por conceder a necessária margem de liberdade, para que pudesse explorar todo este terreno, até então por mim desconhecido, e que tanto me fez crescer;

E, por fim, é impossível não referir a querida turma do 9ºA, pelo empenho, carinho e confiança demonstrada, proporcionando-me um sentimento de missão cumprida a cada aula dada, enriquecendo esta experiência de uma forma inacreditável.

A todos vós, o meu mais sincero obrigada!

“É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O presente relatório de estágio é um resumo de todo o processo desenvolvido ao longo deste Estágio Pedagógico, descrevendo todos os conhecimentos que foram sendo adquiridos e a forma como foram aplicados. Esta fase da formação académica, é o culminar de todo um caminho de aprendizagens que foram adquiridas, e aplicadas em contexto real, na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia, em Coimbra, com a turma A do 9º ano, no ano letivo de 2020/2021, no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Assim, serve este documento, como forma de analisar e realizar um balanço de forma crítica, da prática docente, apresentando as decisões tomadas, estratégias adotadas, sucessos e fracassos, sentidos ao longo deste ano letivo. Numa primeira fase, é realizada uma caracterização do contexto da prática desenvolvida e uma exposição das expectativas iniciais. De seguida, é efetuada uma abordagem sob forma de reflexão, das atividades de ensino-aprendizagem, nomeadamente, o planeamento, a realização, a avaliação, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e, por fim, a atitude ético-profissional. De forma simultânea ao estágio pedagógico, foi desenvolvido o tema-problema, com o principal objetivo de analisar os fatores que motivam os alunos, a praticar atividade física em contexto escolar, independentemente, de o trabalho ser realizado de forma presencial ou à distância, em atividades de grupos homogéneos ou heterogéneos, com aulas em formato de circuito ou jogo, em modalidades individuais ou coletivas.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Atividade Física, Motivação.

ABSTRAT

This internship report is a summary of the entire process developed throughout this Pedagogical Internship, describing all the knowledge that was acquired and how it was applied. This phase of academic training is the culmination of a whole path of learning that were acquired and applied in a real context, in Basic School Dr.^a M^a Alice Gouveia, in Coimbra, with class A of 9th grade, in the school year 2020/2021, under the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, Faculty of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra. Thus, this document serves as a way to analyze and critically evaluate the teaching practice, presenting the decisions taken, strategies adopted, successes and failures experienced during this school year. In the first phase, a characterization of the context of the practice developed and a presentation of initial expectations are made. Then, an approach is made in the form of reflection, the teaching-learning activities, including planning, implementation, evaluation, school organization and management activities, projects and educational partnerships and, finally, the ethical-professional attitude. Simultaneously with the pedagogical internship, the theme-problem was developed, with the main objective of analyzing the factors that motivate students to practice physical activity in a school context, regardless of whether the work is done face-to-face or remotely, in activities of homogeneous or heterogeneous groups, with classes in circuit or game format, in individual or collective modalities.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Internship, Physical Activity, Motivation.

INDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	16
1. Expectativas iniciais em relação ao EP	16
2. Caracterização do contexto	17
2.1 A escola e o ambiente escolar	17
2.1.1 Recursos espaciais	18
2.1.2 Recursos materiais	19
2.2. O grupo disciplinar	19
2.3. Os orientadores	20
2.4. O núcleo de estágio	21
2.5. A turma	21
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	23
1. Planeamento	23
1.1. Planeamento Anual	24
1.2. Unidades Didáticas	25
1.3. Plano de Aula	28
2. Realização	29
2.1. Instrução	30
2.2. Gestão	32
2.3. Clima/ Disciplina	32
2.4. Decisões de Ajustamento	34
2.5. Intervenção em tempo de pandemia Covid-19	34
2.6. Estratégias e questões dilemáticas	36
3. Avaliação	37
3.1. Avaliação Formativa Inicial	38
3.2. Avaliação Formativa	38
3.3. Avaliação Sumativa	39
3.4. Autoavaliação	40
4. Coadjuvação no 2º Ciclo	41
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	42

Área 3 – Projetos e parcerias educativas	43
Área 4 – Atitude ético-profissional	46
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA	48
1. Introdução	50
2. Revisão da Literatura	51
3. Pertinência e Justificação do estudo.....	54
3.1. Objetivos Gerais e Específicos	55
4. Metodologia	55
4.1. Amostra	55
4.2. Instrumentos	56
4.3. Procedimentos.....	58
5. Análise estatística	59
6. Resultados.....	59
6.1. Discussão	63
6.2. Limitações e sugestões para futuras investigações	66
7. Conclusões	67
Referências Bibliográficas	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS	77
ANEXOS	80
Anexo 1 – Rotação de Espaços.....	80
Anexo 2 – Distribuição das matérias	81
Anexo 3 – Grelha de Motivação de Aula	84
Anexo 4 – Resultados da Grelha de Motivação de Aula.....	84
Anexo 5 – Estrutura do Plano de Aula	85
Anexo 6– Critérios de Avaliação.....	86
Anexo 7 – Avaliação Formativa Inicial.....	86
Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação	87
Anexo 9 – Autoformação – Certificado de Participação X FICEF	87
Anexo 11 – Declaração de Consentimento.....	89

INDICE DE TABELAS

Tabela 1- Análise comparativa da amostra	72
Tabela 2- Análise comparativa entre Géneros	73
Tabela 3- Análise comparativa entre Praticantes e Não Praticantes de Desporto Federado	74
Tabela 4- Análise de Resultados das Medições do Estatuto Maturacional.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- MEEFEBS-** Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- FCDEF-UC-** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- EP-** Estágio Pedagógico
- EF-** Educação Física
- RE-** Relatório de Estágio
- PFI-** Plano de Formação Individual
- NE-** Núcleo de Estágio
- DT-** Diretor de Turma
- EE-** Encarregado de Educação
- EB-** Escola Básica
- GDEF-** Grupo Disciplinar de Educação Física
- PNEF-** Plano Nacional de Educação Física
- Plano E@D-** Plano de Ensino à Distância
- PA-** Plano Anual
- UD-** Unidade Didática
- MEC-** Modelo de Estrutura do Conhecimento
- AFI-** Avaliação Formativa Inicial
- AF-** Avaliação Formativa
- ACPA-** Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
- GIAE-** Gestão Integrada para Administração Escolar
- CT-** Conselho de Turma
- AS-** Avaliação Sumativa
- DGE-** Direção Geral da Educação
- QMAD-** Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas

INTRODUÇÃO

O presente documento surge em virtude da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), inserido 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 (FCDEF-UC), no ano letivo 2020/2021.

O EP permite profissionalizar novos docentes, num processo onde a prática é orientada, não obstante ser realizada de forma livre e autónoma, permitindo uma vivência plena, da realidade em contexto escolar.

A realização deste EP foi efetuada na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia, com uma turma do 9º ano de escolaridade, sob a supervisão da professora cooperante, Professora Doutora Lurdes Pereira e do orientador da faculdade, o Professor Doutor Carlos Gonçalves.

O EP corresponde à fase de transição de alunos, para professores estagiários, e dita o término de três anos enquanto discentes da licenciatura e de um ano de mestrado, onde são lecionadas as matérias que servem de sustentação à formação de futuros professores. É neste momento que são adquiridos valores, competências e conteúdos, e onde se assumem compromissos. No entanto, só é possível testar, viver e praticar tais conhecimentos no momento em que temos de facto uma turma para guiar.

No EP verifica-se o confronto com a realidade, constituindo-nos por isso na necessidade de realizar uma transformação profunda, tendo que assumir o outro lado, o de ensinar, de ser professor de Educação Física (EF), desenvolvendo competências pessoais, profissionais e pedagógicas, que ditam as várias reflexões contempladas neste documento, de forma detalhada, rigorosa e crítica.

Este documento, representa, pois, uma análise reflexiva da prática desenvolvida no planeamento, realização, avaliação, bem como, da coadjuvação da prática pedagógica supervisionada e das áreas curriculares que integram este Estágio Pedagógico.

Será igualmente abordado, o tema-problema onde foram analisados os fatores que motivam os alunos a praticar atividade física.

O presente relatório representa o término de uma etapa da vida académica, onde são descritas as competências, capacidades e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas ao longo de um ano letivo, provavelmente um dos mais marcantes na vida, por corresponder à transição de professor estagiário para futuro docente de EF.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

O capítulo I surge como forma de efetuar uma reflexão sobre o início do processo deste EP, das expectativas iniciais e da análise do contexto no qual este se efetivou. Antes de o fazer, importa uma vez mais, reforçar que o foco principal deste EP é a formação de novos docentes, sendo para isso necessário, experienciar em contexto real a prática profissional de forma autónoma, mas sempre orientada, durante um ano letivo.

É, assim, o momento em que é mais suscetível de ocorrer o erro e/ou o fracasso, mas também onde o conhecimento e a aprendizagem emergem de forma mais sustentada; é onde nasce a oportunidade de aplicarmos as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, durante a Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física e no 1º ano do MEEFEBS, resultando por isto, num misto de emoções, de aprendizagens, de inseguranças, mas, a final, de um sentimento de realização pessoal e profissional.

1. Expectativas iniciais em relação ao EP

Para uma reflexão consciente, é necessário recorrer ao Plano de Formação Individual (PFI), realizado no início do ano e que constitui parte integrante das tarefas inseridas no EP, servindo o propósito de definir competências relativamente ao planeamento, realização e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem, sob os domínios orientadores da prática docente.

No início desta fase, não há como não assumir receios, ou mesmo justificada angústia, num tempo onde são várias as preocupações: “serei capaz de cumprir esta função da forma devida?”; “terei vocação para trilhar este caminho?”; “serei capaz de transmitir conhecimentos?”; “terei competências para liderar uma turma?... Questões que se impõem pelo medo do “desconhecido”, por nunca ter experienciado o papel de professor.

Analisando o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, referente ao perfil de desempenho docente, importa perceber as dimensões a serem trabalhadas e desenvolvidas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Desta forma, o primeiro foco de atenção neste EP, tendo em consideração as quatro dimensões acima referidas, foi conhecer a turma, efetuando o levantamento das

necessidades reais de cada um dos alunos, respeitando a sua individualidade e baseando-me na promoção de aprendizagens inclusivas, sem esquecer a necessária diferenciação pedagógica. Fez igualmente parte dos meus objetivos, a transmissão de valores éticos e morais, repudiando o preconceito, o racismo e a discriminação, e fomentando o companheirismo, a cooperação e o respeito pelo outro.

2. Caracterização do contexto

Mostra-se fundamental, enquanto professores estagiários ou docentes, entender o contexto pedagógico onde vamos iniciar a nossa prática. Para tal, devemos conhecer a caracterização do meio e dos intervenientes, sejam eles o grupo disciplinar, os colegas do Núcleo de Estágio (NE), os orientadores que nos irão acompanhar, o Diretor de Turma (DT) e/ou os alunos da turma onde procederemos à intervenção pedagógica, durante o ano letivo.

2.1 A escola e o ambiente escolar

A Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, localiza-se no distrito de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais, pertencente e sediada no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, desde o ano letivo 2012/2013. Tem agregados vários níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico. As escolas integradas neste agrupamento são: EB 2,3 Alice Gouveia; EB 2,3 de Ceira; EB1 de Almalaguês; EB1 APPC; CE Areeiro (JI e EB1); EB1 de Castelo Viegas; EB1 do Norton de Matos; CE Quinta das Flores (JI e EB1); EB1 Torres do Mondego; EB1 Vendas de Ceira e JI de Ceira.

Relativamente à administração e gestão da escola, são da responsabilidade de vários departamentos: da Presidente do Conselho Geral, da Direção, dos Assessores da Direção, do Conselho Pedagógico e do Pessoal Não Docente.

A EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia e a EB 2,3 de Ceira, são constituídas por turmas do 5º ao 9º ano de escolaridade. No presente ano letivo de 2020/2021, têm matriculados 277 alunos no 2º ciclo e 308 alunos no 3º ciclo, perfazendo assim um total de 585 alunos.

A comunidade educativa é ainda constituída por 200 docentes e 60 não docentes.

No geral, as turmas apresentam um aproveitamento bastante positivo, que apenas é de considerar satisfatório, no que concerne ao comportamento. No que respeita à oferta

educativa da escola, cumpre dizer que esta tem disponível a Língua Estrangeira II – Espanhol e Francês, Expressão Plástica, Música ou Dança.

2.1.1 Recursos espaciais

O edifício escolar é constituído por seis blocos independentes, ligados por galerias abertas e com grandes espaços de recreio, que se foram divididos por quadrados desenhados no chão, para garantir a segurança de cada turma, em tempo de pandemia.

O bloco A, destinado aos serviços escolares, como a direção, secretaria, reprografia, bar de professores e sala dos professores; o bloco B, C e D, destinados às salas de aulas dos alunos; o bloco G destinado à prática das aulas de Educação Física e o bloco R é destinado ao refeitório, bar dos alunos, papelaria e uma sala de dança/teatro.

No que concerne às instalações desportivas, a escola garante quatro espaços para a prática da disciplina de Educação Física, designados por G1, G2, C1 e C2. O pavilhão composto pelos espaços G1 e G2 e o espaço exterior, composto pelos espaços C1 e C2. O espaço G1 é um espaço amplo, com todas as marcações necessárias para as matérias de basquetebol, voleibol, hóquei em patins, badminton, futsal, ténis; O espaço G2 é um espaço destinado às modalidades de ginástica, dispendo de vasto material para ginástica de solo e de aparelhos, que neste ano letivo não foi possível utilizar devido ao facto de se apresentar como possível foco de contágio. Neste espaço foi obrigatória a utilização de sabrinas/meias. O espaço C1 apresenta três campos de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. O espaço C2 é constituído por dois campos de futebol/andebol.

Nos espaços cobertos, bem como, nos espaços descobertos, existem balneários divididos por género e instalações para o pessoal docente e não docente. É no pavilhão que se encontra a sala de professores do grupo disciplinar de Educação Física, onde há disponível um computador para o necessário trabalho de registo de assiduidade, preenchimento de sumários, entre outros.

Foi implementado um sistema de rotação de espaços semanal (anexo 1), devido à situação pandémica do vírus Sars-Cov-2. Assim, em cada semana as turmas rodavam pelos espaços, conferindo àquelas a oportunidade de usufruírem da mesma oferta de espaços e equipamentos. Não obstante o horário se encontrar afixado na escola para consulta dos alunos, este ano letivo, os mesmos tinham que aguardar no recreio da escola, no espaço definido para cada turma, pelo professor que os acompanhava até ao espaço

onde decorreriam as aulas. Pese embora tal planeamento, podia por acordo entre os professores, existir permuta de espaços.

2.1.2 Recursos materiais

O material desportivo e recursos disponíveis na Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia para o ano letivo 2020/2021, para além da suficiente quantidade, encontrava-se num ótimo estado de conservação.

2.2. O grupo disciplinar

O NE de Educação Física encontra-se integrado no Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), inserido, por sua vez, no departamento de expressões. O departamento de EF é composto por nove professores, e três estagiários orientados pela professora cooperante da EB 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia. É inegável que todos os docentes constituintes do GDEF, bem como, o pessoal não docente, de apoio às estruturas desportivas foram bastante recetivos, apoiaram todos os elementos do NE, fomentaram o espírito de entreajuda e partilha de conhecimentos em todos os momentos, com uma dinâmica descontraída, mas produtiva, o que nos conferiu à vontade para cooperar nos projetos e ajudar na resolução de problemas, fazendo-nos sentir parte integrante deste grupo disciplinar.

O Núcleo de Estágio esteve presente em todas as reuniões de área e de departamento, e assim pudemos observar e entender a dinâmica deste grupo de trabalho, a forma como os professores se organizavam e se relacionavam.

No que respeita aos objetivos estratégicos propostos no projeto educativo 2017/2021, o GDEF serve o propósito de fomentar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, e de promover a educação para a saúde, segurança, desporto e cultura, bem como, a interiorização de valores e condutas.

No início do ano letivo, foram definidas, em reuniões de departamento, as matérias a lecionar, considerando o projeto educativo, o Plano Nacional de Educação Física (PNEF) e as matérias lecionadas nos anos anteriores.

Relativamente ao 9º ano de escolaridade, atenta a situação pandémica vivida, a necessidade de manter distanciamento social e as regras de etiqueta respiratória, foram estabelecidos para o 1º período, situações de jogo reduzido para o basquetebol, futebol, badminton e para o atletismo (salto em comprimento, corrida de velocidade e resistência);

para o 2º período a continuação das matérias já lecionadas, e ainda andebol, voleibol e atletismo (corrida de estafetas e barreiras); e por fim, para o 3º período, definidas a dança aeróbica, e a situação de jogo formal para os jogos desportivos coletivos trabalhados ao longo do ano letivo.

De referir que o trabalho de aptidão física foi definido como um trabalho a integrar em todas as aulas ao longo deste ano. Esta estrutura de matérias a lecionar por períodos, teve como principal foco a situação de instabilidade que se viveu ao longo do ano letivo.

Mostrou-se necessário realizar um reajustamento, face ao inicialmente planeado, pelo facto de no final do mês de janeiro, ter sido definido o regresso ao ensino à distância. A partir deste momento, as aulas de EF (2º período) ficaram divididas em aulas assíncronas – definidas para a realização de tarefas, debates, questionários e fichas sobre as modalidades abordadas nas aulas presenciais, e em aulas síncronas – definidas para a realização de trabalho prático guiado de aptidão física, através de circuitos, transmissão de vídeos, entre outras estratégias adotadas pelos vários professores e para cada turma. No retorno às aulas presenciais (3º período), foram abordadas as matérias definidas no início do ano letivo para o 2º período, bem como, as situações de jogo formal.

Também nas reuniões de área disciplinar foram debatidos e definidos os critérios de avaliação e as regras da disciplina, bem como, as estratégias de reajustamento do ensino à distância.

2.3. Os orientadores

Os orientadores desempenharam um papel essencial na inspiração, acompanhamento, e crescimento profissional dos estagiários, potenciando a sua individualidade, capacidade de reflexão e autonomia.

A reflexão, acerca das ações pedagógicas levadas a efeito em cada aula e a deteção/identificação das nossas falhas, foram determinantes para a descoberta do essencial no ensino, potenciando e exponenciando definitivamente, o nosso espírito crítico.

De acordo com o doutrinado por Bento, (2003, p.27), “a preparação, realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração do essencial. Se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, então temos que definir, o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos.”.

Pretendo sublinhar o papel dos orientadores que através da sua experiência e conhecimento foram capazes de nos proporcionar e estimular o nosso desenvolvimento nos domínios profissional e pessoal, no processo de consideração e ponderação das ações pedagógicas concretizadas, ajudando-nos a entender o realmente fundamental, o que essencialmente deverá constituir o nosso foco de atenção em determinados momentos, como os da avaliação, pelo que, as reflexões elaboradas após cada aula foram amplamente proveitosas.

2.4. O núcleo de estágio

O NE, foi constituído por três elementos, dois do sexo masculino, e um do sexo feminino.

Apesar de nos conhecermos pelos nossos percursos académicos semelhantes, em nenhum momento anterior, se proporcionou qualquer tipo de trabalho entre nós. Apesar de ser algo novo, com grande intensidade de trabalho e convivência, apercebi-me, desde o primeiro minuto, de que íamos ser um grupo unido, de entreajuda e colaboração, dispostos a remar no mesmo sentido, e desse modo atingir os objetivos individuais e comuns, a que nos tínhamos proposto.

Ao longo do tempo fomos entendendo os pontos fortes e fracos de cada um, cooperando no sentido de alcançar os melhores resultados, transmitindo a nossa opinião e concedendo apoio em alguns momentos mais desmotivantes e mais informais, o que nos permitiu alcançar maior progressão individual e do grupo e desenvolver um trabalho fundamentado, prazeroso e com competência, acabando por terminar em amizade.

2.5. A turma

A primeira abordagem à turma foi realizada pela Professora Orientadora, titular da mesma, através de reunião no início das atividades, tendente a efetuar breve caracterização dos alunos, obtendo-se assim a informação necessária para um pré-conhecimento de cada aluno, tendo sido dispensado o usual preenchimento da ficha individual do aluno.

Nessa sequência, foi possível dar início às atividades de forma mais elucidada e direcionada, no sentido de prestar um mais rigoroso acompanhamento a cada aluno, tendo em conta os seus interesses, necessidades e particularidades.

A turma alvo da intervenção pedagógica foi o 9ºA, constituída inicialmente por 23 alunos, passando na segunda semana de aulas a dispor de 24 elementos: 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, com exceção de dois alunos, um por ter reprovado em anos anteriores e, uma outra aluna, emigrada do Brasil, de onde é natural, que se juntou à turma na segunda semana de aulas.

A turma era bastante acessível, no entanto, apresentava algumas especificidades na sua dinâmica, que desde logo, tentei perceber. Apurei então, que no ano letivo anterior, a turma contava com um elemento fortemente desestabilizador que acabava por influenciar e prejudicar o desempenho do grupo. Este elemento foi mudado de escola, perspetivando-se melhoria na dinâmica das aulas, nomeadamente, nas de Educação Física.

Como novos elementos apresentavam-se três alunos: a aluna vinda do Brasil, uma outra aluna transferida da Escola Secundária Infanta Dona Maria, e um aluno transferido de outra turma da escola por se deixar influenciar negativamente por elementos da turma na qual estava inserido. A turma do 9ºA tinha ainda três alunos sinalizados por serem mais inquietos e um aluno com baixa autoestima. No entanto, os alunos independentemente de já pertencerem ou não à turma, não demonstraram dificuldades de integração na mesma.

No início dos trabalhos com a turma, foi possível entender que os alunos lidavam bastante melhor com feedback positivo, e demonstravam bastante autonomia e empenho, quando a atividade os motivava, tornando assim, o processo de planeamento de tarefas mais desafiante. Apesar de todas as qualidades referidas, era uma turma que se distraía com bastante facilidade, criando um clima de agitação em momentos de transição ou de instrução de tarefas, e por isso, algo difícil de controlar.

Genericamente, toda a turma tinha apresentado bons resultados na disciplina de EF, no ano passado, não havendo nenhum aluno no nível dois, existindo um número considerável no nível cinco. Nesta turma, os alunos praticam fora da escola várias modalidades desportivas desde basquetebol, natação, atletismo, hóquei, futsal, badminton, voleibol e judo, sendo que dez alunos praticavam desporto a nível federado, nomeadamente, nas modalidades de voleibol, basquetebol, boxe, hóquei em patins, badminton, atletismo e futsal.

No que concerne à distância a que os alunos viviam da escola, foi possível apurar que grande parte dos alunos residia em Coimbra, sendo que apenas um residia na Lousã,

e, portanto, poderia chegar mais atrasado ao 1º tempo da manhã. A maioria deslocava-se de casa à escola de carro, sendo que, apenas cinco iam a pé e três de transportes públicos.

Relativamente à saúde dos alunos, nenhum tinha problemas de maior. Um aluno apresentava dislexia e um outro, dificuldades a nível do domínio da linguagem, da agilidade corporal, de organização e de relacionamento espacial e temporal, necessitando assim ambos de mais tempo para a execução das tarefas. O caso mais grave, era uma aluna que estava dispensada de fazer aulas práticas e algum tipo de exercícios, uma vez que lhe foi diagnosticada escoliose idiopática, tendo sido já submetida a uma intervenção cirúrgica.

Para a disciplina de EF, a turma tinha um horário definido para o presente ano letivo, uma aula de 90 minutos à segunda-feira, das 10h15 às 11h45, e uma aula de 45 minutos à quinta-feira, das 12h45 às 13h30, perfazendo um total de 135 minutos semanais. Foi mantido este horário quando foi realizado o Plano de Ensino à Distância no 2º Período, quando devido à situação pandémica surgiu a necessidade de as aulas ocorrerem em regime online, sendo as aulas de 90 minutos definidas para as aulas assíncronas e as de 45 minutos para as aulas síncronas, mostrando-se, obrigatória a assistência a ambas.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Esta é a área onde são analisadas as três grandes dimensões da intervenção pedagógica que se encontram intimamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, retratando a fase de planeamento das aulas, a sua realização e o processo avaliativo, temas que assumem a maior relevância no decurso do EP, pela importância e pertinência que assumem no processo de formação dos alunos, tornando a aprendizagem sólida, detalhada e ponderada em todas as suas vertentes.

1. Planeamento

O planeamento é a primeira fase do processo de ensino-aprendizagem, incluindo-se aqui a ponderação das características individuais de cada aluno, para a necessária adequação e diferenciação pedagógica, a considerar no método de ensino. Citando Bento (2003, p.22), “a planificação de processos de ensino e aprendizagem pressupõe uma definição pormenorizada e diferenciada dos objetivos de ensino”.

Assim, o planeamento deve incluir a seleção de conteúdos e objetivos, de estratégias e metodologias de ensino, que sejam adequadas à realidade da turma, dos alunos e do contexto, numa lógica progressiva, eficaz e sobretudo, coerente.

É desta forma imperativo que o professor estagiário entenda os vários tipos de planeamento: o realizado anualmente (macro), o das unidades didáticas (meso) e por fim, o planeamento de cada aula ou sessão (micro).

Como primeiro passo, foi fundamental a análise exaustiva do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), para o 9º ano de escolaridade, sendo possível definir e entender quais os objetivos a atingir no final do ciclo.

De seguida, através do plano anual (PA), definir esses objetivos, adequando-os ao contexto da turma e alunos, estabelecendo assim uma lógica e sequência no processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. Não menos importante, foi a construção dos planos de aula, que obrigatoriamente respeitaram não só toda a cadência e dinâmica do previamente planeado, como o contexto real da turma, atendendo às necessidades e individualidades de cada aluno.

Aludindo ainda ao mesmo Autor (Bento, 2003, p.59) “A lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e contínua, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”, premissa esta que determinou que todos os documentos de planeamento realizados e apresentados, seguissem uma sequência e funcionassem em complementaridade ao longo do ano, garantindo assim ao professor um controlo e rigor na transmissão de conteúdos, guiando de forma mais assertiva a aprendizagem dos alunos.

1.1. Planeamento Anual

O plano realizado no início do ano para todo o período letivo que se segue trata-se, citando Bento (2003, p.65) de um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo. Assim este cumpre o propósito de realizar reflexões e definir estratégias que balizem a sua ação durante o ano escolar, que deve ser realizado primeiro que qualquer outro documento, por forma a orientar os que se seguem.

Logo que a secretária da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia, disponibilizou informações através de documentos regulamentares do agrupamento, da própria escola, da turma e dos seus recursos, foi possível levar a efeito o planeamento dos

objetivos anuais, e definir os métodos de avaliação, as matérias a lecionar, a organização da disciplina e as atividades desenvolvidas pelo GDEF e NE. Depois de elaborado este documento orientador, foi possível partir para os outros níveis de planeamento, tendo em conta este planeamento anual, nomeadamente, no que dizia respeito à calendarização de matérias e atividades.

No que concerne à caracterização da turma, para além dos dados reunidos no início do ano, foi essencial o contacto com a Diretora de Turma (DT), que acompanhava já a turma desde o 7º ano, e, por isso conhecia as especificidades de cada aluno, facilitando por isso a abordagem a cada um deles.

As matérias a lecionar foram definidas pelo GDEF, tendo em consideração o sistema de rotação de espaços da escola, bem como, a situação pandémica do vírus Covid-19, que fazia prever uma adaptação dos professores e dos alunos, ao ensino à distância. Foram definidas 8 matérias a lecionar ao longo do ano letivo como demonstrado na distribuição das aulas no anexo 2. Ficaram também determinados os parâmetros e critérios de avaliação pelo GDEF, atendendo às alterações e vicissitudes que foram ocorrendo, incluindo-se nesta ponderação, a alteração das aulas de EF, de contexto escolar, para um contexto de casa.

Assim, o plano anual constituiu num dos momentos-chave deste EP, pois, possibilitou a perceção geral da aplicação dos conteúdos a abordar, servindo de guia para as aprendizagens da turma, mostrando o caminho a percorrer para que fossem alcançados os objetivos pretendidos, e tornando-os exequíveis, sempre observando e respeitando as particularidades da turma e os recursos disponíveis na escola.

Desta forma, serve essencialmente o PA, para criar metodologias de inclusão, respeitando a diferença e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e o dinamismo que é próprio do ensino. Constituindo por isso um documento flexível, pensado para guiar e não restringir a ação dos professores, adaptando-se à realidade e às questões que vão emergindo a cada momento, como de resto foi entendido por Perrenoud (1995), “...a adequação das estratégias de ensino encontradas pelo/a professor/a para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.”

1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas constituem um tipo de planeamento reflexivo, mas funcional, uma vez que corresponde a uma planificação intermédia, com o objetivo de

orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em consideração as matérias a lecionar, as características da turma, e o balanço dos progressos a cada aula realizada.

A elaboração das UD's seguiu o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), sugerido por Vickers (1990), tendo em conta o PNEF, assim como os resultados obtidos na Avaliação Formativa Inicial (AFI).

Depois do planeamento anual, onde se mostram projetados os objetivos a atingir, a unidade didática serve o propósito de assegurar e sustentar a eficácia do processo de transmissão e aquisição dos conteúdos, repartindo o processo e, conseqüentemente, simplificando-o. Citando a propósito Ribeiro (1999, p.105) “os objetivos devem ser criteriosos na decisão quanto à seleção e estrutura de conteúdos, estratégias, atividades e meios de ensino aprendizagem, bem como, fatores de coerência dos planos e programas de ensino” .

As unidades didáticas desenvolvidas ao longo do EP, foram o futebol, o basquetebol, o atletismo, o badminton, o andebol, o voleibol e a aptidão física, as quais foram estruturadas da seguinte forma: abordagem à sua história; caracterização da modalidade; regras e regulamentos; conteúdos técnicos e táticos da modalidade; recursos materiais, espaciais, humanos e temporais disponíveis para a matéria, e, sequencialmente, a seleção de objetivos, a extensão e sequência de conteúdos a abordar, o processo avaliativo, as estratégias utilizadas e o balanço final da UD.

Como referido, as UD's foram desenvolvidas após o momento de avaliação formativa inicial, tendo em consideração os níveis de desempenho verificados, a escolha, seleção, extensão e sequência dos conteúdos, e o necessário ajustamento de estratégias de ensino e objetivos a alcançar para cada nível, visando a progressão pedagógica de todos os alunos.

Durante a lecionação das aulas, mostraram-se inevitáveis alguns ajustamentos, não apenas por respeito pelo tempo que cada aluno necessitava para alcançar os resultados pretendidos, mas ainda por questões meteorológicas, e as decorrentes da pandemia, vicissitudes que definitivamente alteraram tudo o previamente planeado.

Certificamos assim que as UD's constituem documentos fundamentais à ação dos docentes, e a que a sua flexibilidade permite constante ponderação, em ordem a alcançar as soluções mais adequadas a cada conjuntura.

Foi notória evolução da maior parte dos alunos nas diversas UD's, o que me permitiu verificar a assertividade na adequação do planeamento efetuado, resultante do trabalho em conjunto com a Professora Orientadora da escola, atenta a nossa

inexperiência, essencialmente ao nível da avaliação, nos diferentes momentos: inicial, formativa e sumativa.

No final de cada UD em jeito de reflexão final foi possível, em retrospectiva, entender definitivamente a importância do planeamento ao nível “meso”, o qual permite viabilizar soluções de adequação ao contexto real, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais criterioso e consciente, e por isso mesmo, mais favorável à aquisição de conhecimentos pelos alunos e à orientação na transmissão de conhecimentos pelos docentes.

Em todas as unidades didáticas de ensino foram predominantes o estilo de ensino por comando, por tarefa, e o ensino recíproco, por ter sido verificado que os alunos da turma de intervenção, que efetivamente tinham um nível de desempenho superior em determinada modalidade, gostavam de assumir a responsabilidade da entreatajuda, e que os alunos com mais dificuldades, se sentiam mais motivados quando as explicações e os feedbacks eram transmitidos pelos colegas.

Considero importante relevar, que ao longo de 16 aulas, no término da aula, solicitei aos alunos, a sua opinião sobre o nível de motivação sentido em cada uma das sessões, tendo para o efeito, procedido à elaboração de uma “Grelha de Motivação”, com uma escala de 1 a 5: sendo, 1 - Nada motivado/a; 2 - Algo motivado/a; 3 - Motivado/a; 4 - Quase sempre motivado/a; 5 - Extremamente motivado/a, documento que junto como anexo 3, a este relatório.

Através da mesma, foi ainda possível analisar a reação dos alunos às aulas lecionadas via online, durante o período de pandemia, concluindo pela maior satisfação dos mesmos, relativamente às aulas presenciais, com uma média de resultados, entre 3 *Motivado/a* e 4- *Quase sempre motivado/a*.

Curiosamente, as aulas com pontuações mais elevadas, ocorreram durante o regime de aulas online e apenas nas aulas síncronas, direcionadas para o trabalho guiado de condição física; a aula com maior nível de motivação ocorreu imediatamente após o regresso ao ensino presencial, apresentando a primeira aula, na modalidade de voleibol, a média de resultados mais alta 4,45 (cf. anexo 3). Ainda assim, as modalidades de atletismo, andebol e condição física apresentaram uma média de resultados superior a 4, o que não havia verificado no início deste registo.

1.3. Plano de Aula

O plano de aula (anexo 4) refere-se à última fase de planeamento, ocorrendo a nível micro e, portanto, a curto prazo. É constituído pelos documentos referidos neste Relatório, mais especificamente neste Capítulo, e corresponde ao momento em que os objetivos definidos ganham forma real, onde se pretende que sejam sugeridas e pensadas tarefas que permitam ao aluno alcançar os objetivos.

Ao nível do planeamento, a elaboração do plano de aula, constitui a tarefa com que mais nos deparamos ao longo do ano letivo, servindo de guia para uma intervenção pedagógica com qualidade.

No que concerne à sua estrutura, o plano de aula, contém no cabeçalho, a referência aos objetivos específicos da aula e a função didática, e no seu corpo, a descrição e duração dos exercícios, os estilos e as estratégias de ensino e as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), traçadas nos critérios de avaliação (cf. anexo 5).

Foi respeitado o plano de aula, o qual é constituído por uma parte inicial, onde é realizada uma contextualização dos objetivos específicos da aula, estabelecendo-se uma ligação aos temas anteriormente abordados, a que se segue um breve momento de mobilização das estruturas musculares; num segundo momento, que é o da parte fundamental da aula, são desenvolvidos e cumpridos os objetivos definidos, através de tarefas adaptadas aos alunos, em grupos heterogéneos, homogéneos ou individualmente; e por fim, o final da aula, o regresso à calma, com a realização de alongamentos, os quais são sempre guiados por um aluno da turma, após o que, era proposta breve reflexão sobre os pontos fortes e fracos da aula e sobre os conteúdos da mesma.

A preocupação central do planeamento de aula, desde o início de o ano, era a disponibilização do máximo de tempo possível para a exercitação, o que se mostra difícil, sem uma perceção clara dos tempos necessários para a preleção inicial, organização e transição. Em face da inexperiência alguns foram os erros cometidos, no que concerne à escolha de tarefas e sua dinâmica, apesar de uma projeção das mesmas, em contexto real.

Como defende Bento (2003), “o professor deve ter uma imagem de como irá decorrer a aula antes da mesma acontecer”; e assim veio a suceder, com mais conhecimento de causa, e com recurso a gráficos e figuras no próprio plano de aula, efetuando uma maior aproximação à realidade, sendo assim possível prever dificuldades de organização e/ou transição, bem como, comportamentos de desvio ou fora da tarefa, ou efetuar o controlo e distribuição do tempo, ajustando-o a cada momento e tarefa, melhorando desta forma, e ao longo do tempo, a prática pedagógica.

Foi necessário entender o plano de aula como um guia, dinâmico, com as progressões pedagógicas pretendidas, em respeito do ritmo dos alunos, o que determinou alguns recuos e reajustamentos ao inicialmente planeamento, para determinado grupo de alunos ou até mesmo de toda a turma. Mostrou-se igualmente indispensável reconhecer os momentos em que o planeamento não era desafiante o suficiente, e assim, desenvolver estratégias ou variantes para que os alunos se sentissem estimulados, afastando-nos da ideia pré-definida, em direção às necessidades do momento e da turma.

Ao longo de todo o ano a execução dos planos de aula mostrou-se uma tarefa estimulante, pelo desafio que representou, principalmente, num ano tão atípico como este, onde não foi possível a realização das normais progressões pedagógicas, designadamente, atingir a situação de jogo, devido à necessidade de cumprir com as regras de distanciamento social regulamentadas. Estas circunstâncias concorreram definitivamente para dificultar e tornar mais complexo o desenvolvimento da aula, em virtude da necessidade de repetição de alguns exercícios, de nível introdutório, elementar ou avançado, sem que tal resultasse na desmotivação dos alunos.

Interiorizado o procedimento, tornou-se mais fácil delinear, desenvolver e aplicar as tarefas à turma em questão, envolvendo e responsabilizando os alunos nas várias tarefas, como as de recolha do material, o que convergiu para a verificação de melhorias significativas, ao nível da progressão dos mesmos.

Mostrou-se determinante em todo este processo, não só a opinião dada pela Professora Orientadora e pelos meus colegas do NE, após cada aula lecionada, como ainda a observação das aulas ministradas por eles, assim como alguma coragem em testar novas ideias, tarefa essencial em face de algumas fragilidades e erros cometidos ao nível do planeamento.

2. Realização

É no momento da realização que efetivamente se concretizam as tarefas planeadas. Como a propósito refere Costa (1983), “o ensino não é o principal promotor da aprendizagem, mas sim o comportamento do professor na sua atividade de interação com os alunos, isto é, a forma como o professor conduz a aula, influencia drasticamente o resultado final de aprendizagem.”.

Desta forma, é importante que o professor tenha em consideração as diferentes dimensões de intervenção: a instrução, gestão, clima e disciplina, propostas por Siedentop (1983). Estas dimensões permitem ao professor realizar reajustes pertinentes no momento

prático e de tomada de decisão em contexto real, dada a multiplicidade de tarefas que um docente da área de EF tem que levar em consideração no processo de ensino-aprendizagem, tal como entendem Cerezo, Gutiérrez, Jiménez, Cortés & Medina (2008) ao referir que “A prática profissional do ensino da Educação Física é uma realidade complexa na sua organização e funcionamento, de interpelações e realidades socioculturais que incidem no trabalho para o qual se necessita de conhecimentos teóricos e práticos, de capacidades, destrezas e atitudes para poder realizar uma boa intervenção”.

2.1. Instrução

A dimensão instrução diz respeito às estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelo docente para a transmissão de informações dirigidas aos alunos. Entre essas estratégias estão incluídas a preleção inicial da aula, o questionamento, o *feedback*, a demonstração e ainda a reflexão final de aula.

No primeiro momento da aula, assumia uma posição central à frente dos alunos que se encontravam em semicírculo, em linha ou nas bancadas, por forma a ter um campo de visão amplo em relação a todos os alunos. Frequentemente, recorri ao método de questionamento, para realizar a ligação às aulas anteriores e verificar se de facto, os alunos se encontravam conscientes do trabalho já realizado e dos conteúdos já abordados. À medida que o ano foi decorrendo, entendi que demasiada informação não era uma estratégia viável para os alunos compreenderem o que realmente se lhes era solicitado em cada tarefa.

Para captar a atenção dos alunos nestes momentos, o professor deve entender a turma e as características dos alunos alvo, ajustando o seu discurso para que tenha sucesso na transmissão dos conteúdos, pelo que, é este um dos momentos fundamentais da relação com os alunos e do processo de ensino-aprendizagem.

No começo da atividade letiva, o desconhecimento da dinâmica da turma, levou a que por vezes, se tornasse algo difícil controlar a mesma. Com o tempo e a inevitável adaptação aos alunos verificou-se grande melhoria, uma vez que compreendi a natural agitação dos alunos nos instantes iniciais da aula e nos momentos de transição, reconhecendo ter sido fundamental, adotar uma postura firme, mas calma, optando por momentos de silêncio para captar a atenção dos alunos.

O momento da demonstração, era maioritariamente realizado pelos alunos que revelassem um bom desempenho em determinadas matérias, por forma, a não incorrer em erro ou eventual falha, que os pudesse descredibilizar perante a turma. Apenas em

situações muito pontuais, foi necessária a minha intervenção no processo de demonstração. As demonstrações ocorriam sempre em local visível e audível para todos os alunos, e, se necessário, eram acompanhadas por correções e *feedbacks*, para garantir a compreensão de todos.

Dar *feedback* aos alunos foi talvez a estratégia mais difícil e trabalhosa de aprimorar. Desde logo, tive alguma dificuldade em entender que a turma respondia melhor a estímulos positivos, e em definir um foco específico de conteúdos a observar, e que, mesmo quando o conseguia, não terminava o ciclo que envolvia esse conteúdo, ou limitando-me por vezes a corrigir o obviamente notório. Como entende Piéron (1999, p. 81) “Para compreender o papel do feedback é necessário superar o seu simples aspeto quantitativo, a sua frequência, para poder ser abordado o aspeto qualitativo e a adequação ao erro cometido pelo aluno”.

Como é conveniente as dificuldades sentidas foram-se diluindo com o tempo e convivência. As dinâmicas foram sofrendo alterações, o que ajudou na minha perceção e observação das aulas, sendo este um dos pontos fulcrais na evolução da transmissão de *feedbacks*, tal como é defendido por Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012), “As funções essenciais da observação estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado do aluno, i.e., o feedback pedagógico o que contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem”.

Progressivamente adotei o *feedback* cruzado como forma de mostrar a minha presença em todos os momentos, tarefas e grupos de alunos.

No término da aula, com o balanço ou reflexão final eram abordadas as principais dificuldades e progressos de cada aluno, assim como o que sentiram a propósito da intensidade das tarefas e da sua motivação pessoal, criando-se assim um espaço onde estes se sentiam à vontade para se expressarem sem constrangimentos, o que sempre resultou em bons momentos de aprendizagem, de evolução pessoal e do grupo turma.

Com o crescente entendimento do que era realmente necessário transmitir, do momento indicado e pertinente para o fazer, da forma como o abordar, bem como, de um estudo prévio mais aprofundado das matérias e modalidades das quais sentia mais inseguranças, senti grande evolução desde o início do ano.

2.2. Gestão

A gestão do tempo de aula é das questões organizativas com maior importância para o sucesso do ensino, por forma a utilizar o tempo disponível para exponenciar ao máximo a aprendizagem e o empenhamento motor dos alunos, tarefa que, inicialmente, é difícil de concretizar. Arends (2005), (citado por Claro Jr. E Figueiras, 2009) identifica como principais dificuldades não conseguir total percepção do ambiente da sala, a perda do controlo da turma, a falta de preparação para confrontar comportamentos inadequados, o lidar com os períodos de transição das aulas e com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula impõe.

Assim, tornou-se essencial no planeamento, levar em consideração múltiplos fatores, nomeadamente, os momentos de transição, que, na turma em questão, eram suscetíveis de se tornarem momentos de rotura de organização e atenção, para o que se mostrou necessário adotar melhores estratégias de transição, aproveitando a estrutura de exercícios anteriores, bem como, a distribuição dos alunos em grupos de trabalho previamente definidos tendo em conta as particularidades dos alunos, assim abreviando o tempo para a mudança e rentabilizando ao máximo o tempo e recursos materiais e humanos. Não restando, desta forma, tempo para comportamentos de desvio ou períodos de instabilidade.

Também a estrutura dos planos de aula foi um aspeto a considerar, atenta a necessidade de selecionar exercícios com uma sequência lógica de progressão, encadeando os diferentes momentos de aula de forma mais harmoniosa, de efetuar a prévia recolha e distribuição dos materiais necessários à aula, eliminando assim a possibilidade de se gerarem momentos de quebra.

A dimensão gestão, apesar de inicialmente se afigurar como tarefa difícil, foi aquela em que senti maior capacidade de adaptação, verificando desde cedo que conseguia lecionar aulas com um excelente tempo de empenhamento motor, com pouco tempo despendido em transições e logística, em seleção de tarefas ou distribuição de alunos.

2.3. Clima/ Disciplina

A dimensão clima é indissociável da dimensão disciplina, pelo facto de ambas se dirigirem às relações humanas e interações, bem como, ao ambiente onde ocorre.

Mais uma vez é essencial o professor ter conhecimento sobre os seus alunos para conseguir da melhor forma organizar a sua aula. Para além do já transmitido de forma

superficial pela Professora Orientadora da escola, foi na primeira reunião de Conselho de Turma (CT) que foi possível entender a dinâmica e logística das diferentes personalidades dos 24 alunos que constituíam o 9ºA, atendendo ao facto da turma já estar junta desde o 5º ano de escolaridade e de ser a mesma Diretora de Turma a acompanhá-la desde o 7º ano.

Ali, tomei consciência que, como refere Siedentop (1998, p.63), o professor é “um profissional responsável por estabelecer um ambiente de aprendizagem produtivo”.

Nas primeiras aulas, senti necessidade de me apresentar de forma mais assertiva, assumindo o papel que ali me competia, gerando um início de atividades respeitoso e transparente, favorecendo a partir dali o processo de ensino-aprendizagem, como advogado por Ribeiro, Silva (2018, p.15), “compartindo a opinião com inúmeros autores como Estrela (1994), Amado e Freire (2009), Piéron (2005) e Siedentop (2008), o estabelecimento de regras e normas de comportamento e a sua apresentação e discussão/negociação com os alunos contribuí decisivamente para um ambiente pedagógico positivo em aula, porque através daquela clarificação e apresentação os alunos assumem responsabilidade no seu comportamento”.

Foi, inclusive, necessário mandar sentar um aluno, na segunda aula, por apresentar um comportamento mais agitado, que influenciava negativamente a restante turma. No entanto, a partir desse momento, em nenhum outro foi necessário repetir tal reprimenda, uma vez que os alunos interiorizaram o sucedido.

Algumas aulas, ao longo do ano, decorreram de forma um pouco mais agitada, mas ainda assim, com os alunos extremamente motivados e entusiasmados para a prática de atividade física, e com noção da sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do EP mantive um ótimo relacionamento com os alunos. Alguns deles, chegaram inclusivamente, no final das aulas, a solicitar a minha atenção, apenas para pedir desculpa por determinada atitude adotada durante a aula.

A dinâmica relacional que criei com os alunos, atenta a preocupação que sempre demonstrei pela vida e gostos pessoais fora do contexto escolar, e pelo à vontade que transmitia para que pudessem conversar comigo sobre o que necessitassem, revelou-se uma das melhores armas para atingir o sucesso.

De modo geral o clima de aula foi extremamente positivo e agradável, propiciando assim uma aprendizagem saudável, que envolvia toda a turma, ainda que por vezes algumas modalidades não fossem do seu agrado. Os comportamentos desviantes,

resultantes da agitação própria da turma em determinados momentos, diminuíram substancialmente ao longo do ano, sendo que bastava um simples contacto visual ou sinal auditivo, para os controlar, o que revela uma ótima relação aluno-aluno e professor-aluno.

2.4. Decisões de Ajustamento

Ao longo deste EP, foi imprescindível tomar algumas decisões de ajustamento, por variados fatores, extrínsecos ao processo de planeamento do docente, nomeadamente, ao nível das unidades didáticas, do plano de aula, das tarefas planeadas, do espaço de aula e/ou do número de alunos presentes na aula, surgindo assim a necessidade de observação, e a capacidade de tomada de decisões de improviso.

Tal como defendido por Bento (2003), o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção, depois na realidade. Compreendendo que na realidade surgem contratempos, é curial ter capacidade de reflexão rápida e de adaptação às situações que o docente não poderia idealizar / prever, no momento em que efetuou o planeamento.

O facto de este EP ter sido realizado num ano tao atípico, aprimorou a criatividade e a naturalidade na resolução de problemas com os quais me fui defrontando no ensino presencial e à distância.

2.5. Intervenção em tempo de pandemia Covid-19

Vários foram os constrangimentos que surgiram com a presença do vírus SARS-CoV-2, nas diversas fases da intervenção pedagógica, determinando inclusive a impossibilidade de realizar determinados exercícios ou tarefas.

Relativamente à fase de planeamento, foi necessário projetar as tarefas de aula garantindo que os alunos tinham o distanciamento de segurança regulamentado pela Direção Geral de Saúde, bem como conceber e preparar exercícios com limite de alunos por grupo, mostrando-se mesmo inviabilizado, durante os dois primeiros períodos a situação de jogo formal nos desportos coletivos; ou até, numa primeira fase, sequer a partilha de uma bola por mais de dois elementos da turma.

Tudo envolveu uma logística para a qual não estávamos preparados, obrigando à que também adaptação da fase de realização, nomeadamente, com a definição de lugares, através marcadores ou sinalizadores; a delimitação de áreas para cada grupo de trabalho; ou até o aumento do tempo nas fases de transição, quer por necessidade de hidratação mais frequente pelo uso constante da máscara, quer por aumento de tempo para

desinfecção de bolas ou outros recursos materiais que teriam que ser partilhados por mais que dois alunos.

Também a avaliação sofreu alterações, principalmente no primeiro período, onde a valorização dos exercícios critério e a execução dos principais gestos técnicos das UD's, tiveram uma ponderação de 60% e conseqüentemente, a situação de jogo reduzido os restantes 40%, dada a impossibilidade da habitual interação dos alunos nestes momentos.

Durante praticamente todo o 2º Período, foi novamente fundamental modificar o planeamento, realização e avaliação por ter sido imposto o regime de aulas online. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem passou a ser regido pelo Plano de Ensino à Distância (Plano E@D). O planeamento das aulas consistiu na execução de documentos de apoio teórico sobre as UD's abordadas, para nas aulas assíncronas - com a duração de 90 minutos -, serem debatidos em grupo, através de um sorteio de perguntas pré-definidas e respostas. Relativamente às aulas síncronas - aulas de 45 minutos -, foram realizados exercícios em formato de *TABATA*, com o registo de repetições em grelhas fornecidas para o efeito, bem como, gravação de vídeos quando a ligação da internet não permitia o melhor acompanhamento dos alunos.

Assim, a maior adaptação da intervenção devido à situação pandémica, neste período escolar, foi a interação com os alunos à distância, nomeadamente, via *Google Classroom*, *Google Meet* e email.

Neste período, na avaliação sumativa foram ponderadas todas as tarefas realizadas nas aulas, a participação nos debates e quizzes, a realização das aulas síncronas e o empenho demonstrado nas mesmas, a assiduidade e pontualidade, bem como as aulas presenciais realizadas nas primeiras semanas.

Como referido acima no RE, foi igualmente registado o nível de motivação sentido por cada aluno nas aulas online (anexo 6). De facto, foi onde se verificaram níveis de motivação mais baixos, sobretudo nas aulas assíncronas, chegando inclusive numa aula a um valor médio de 2,82, na escala de motivação já referida, de 1- *Nada motivado/a* a 5- *Extremamente motivado/a*. Ainda assim, foi possível verificar que relativamente às aulas síncronas os alunos foram considerando, ao longo do tempo, as aulas mais motivantes atribuindo-lhes, maioritariamente, o nível 4- *Quase sempre motivado/a*; talvez por já terem conhecimento da dinâmica das aulas e pelo registo de repetições efetuado em cada aula, tendo assim conhecimento dos seus próprios limites, que tentavam melhorar.

No final do período, foi enviado a cada aluno um gráfico com a sua evolução durante as aulas síncronas.

Foi sem dúvida uma experiência desafiante, por carecer de várias e frequentes adaptações e ajustamentos, de acordo com o desenvolvimento da situação pandémica. No entanto, foi bastante enriquecedora pela obrigatoriedade de desenvolvermos estratégias e de nos reinventarmos para conseguir minimizar o impacto deste acontecimento, na aprendizagem dos alunos.

2.6. Estratégias e questões dilemáticas

Inúmeras foram as alturas onde se mostrou necessário adotar estratégias em contexto real, em várias áreas da nossa ação / intervenção pedagógica.

Referem Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003), que “o planeamento docente permite a organização do conteúdo/ conhecimento de forma sistematizada, permitindo ao estudante estabelecer conexões com os seus conhecimentos prévios e atribuindo um significado pessoal ao que aprende”.

Assim, foi necessário ter uma preocupação na proposta de tarefas que contivessem os objetivos e conteúdos definidos, mas que cativassem e envolvessem os alunos na aula de forma plena, com consciência das competências a desenvolver para a obtenção do sucesso.

Tal como a seleção de tarefas, foi também imperativo encontrar estratégias para a levar a efeito a necessária diferenciação pedagógica, sem que, contudo, todas as aulas fossem organizadas em grupos de nível, o que permitia aos alunos um estímulo diferente, quando executavam tarefas em grupos de trabalho heterogéneos.

A alternância de estilos de ensino, de grupos de trabalho, bem como, a adoção de diferentes estratégias, dependendo dos objetivos a alcançar, foi sem dúvida a melhor opção, não definindo assim uma metodologia única ou ideal, uma vez que das várias soluções encontradas, foi possível extrair vários pontos positivos.

Relativamente à instrução e ao clima, o ponto de equilíbrio encontrado na relação com os alunos tornou-se bastante profícuo para minimizar possíveis conflitos e comportamentos de desvio com os quais numa fase inicial me deparei. O incentivo nos momentos de realização das tarefas, a previa distribuição dos alunos por grupos e tarefas, o questionamento frequentemente utilizado e o *feedback* cruzado mais utilizado nas aulas, suscitou um maior envolvimento dos alunos, bem como, um clima propício à aprendizagem saudável.

Para todas as questões dilemáticas que foram aparecendo, sempre surgiram soluções em dobro, resultantes essencialmente dos momentos de reflexão levados a cabo no final de cada aula, por todos os membros no NE, e da observação das aulas dos colegas e da Professora Orientadora.

Assumi com enorme responsabilidade estes momentos de aprendizagem, reconhecendo os erros cometidos, aceitando outras perspectivas que ao longo do tempo resultaram em notória evolução na minha aprendizagem e no meu percurso enquanto professora estagiária.

3. Avaliação

A avaliação implica um processo bastante complexo, porém, fundamental à regulação do processo de ensino-aprendizagem, como Palma, Oliveira & Palma, 2010, p. 205) referiram “Avaliar é um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização do projeto pedagógico”.

A avaliação é realizada através do processo de observação em situações simuladas de forma intencional e continuada. Desta forma, e por ter de haver uma tradução da observação para valores numéricos, é necessário adotar um conjunto de metodologias, técnicas e instrumentos, que sigam os critérios definidos. Bañuelos (1992), indica que avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém e o processo de avaliação deve ser capaz de verificar as aprendizagens dos alunos, nas diferentes funções pedagógicas: diagnóstica, formativa e sumativa.

Surge inevitavelmente alguma hesitação e receio de errar no momento da avaliação, e em consequência, ver cometida alguma injustiça, prejudicando um aluno. Numa primeira abordagem, foi necessário definir com a professora orientadora da escola os critérios a serem avaliados, o que permitiu que o processo de observação fosse mais focado e mais claro, acabando assim por se traduzir numa maior facilidade em recolher informações, bem como, em transformar a performance observada em valores.

No início do ano, mais concretamente no 1º Período as diferentes fases do processo de avaliação apresentaram maior dificuldade, pela quantidade de alunos a observar, pelo não reconhecimento imediato dos alunos – dificultado pelo uso de máscara - e por se tratar de um processo novo. Não obstante, confrontados os resultados com as anotações da professora titular da turma, foi verificado a concordância da maior parte dos valores pretendidos atribuir, conferindo mais conforto e segurança para prosseguir com a mesma metodologia adotada até ao momento.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A Avaliação Formativa Inicial (AFI) é um ponto chave para o sucesso do planeamento das aulas para uma determinada turma, como advogou (Ribeiro e Ribeiro, 1990), “A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”.

O Despacho Normativo nº1-F/2016, refere que este tipo de avaliação possibilita a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos. Desta forma, cabe ao professor a utilização de um instrumento adaptado à avaliação das capacidades dos alunos, dentro dos objetivos que se pretende alcançar.

Assim, a AFI serve o principal propósito de identificação das dificuldades e habilidades dos alunos, permitindo, a partir daqui a realização de um planeamento por forma a atender às reais necessidades apresentadas pelos mesmos. Na primeira aula relativa a cada UD, a prestação dos alunos foi avaliada num confronto direto com os objetivos e conteúdos pré-estabelecidos.

De modo a simplificar o processo de observação, foram elaboradas grelhas para a avaliação diagnóstica, com a listagem de alunos e os parâmetros a ser observados (anexo 7). Com as grelhas, de cariz qualitativo, pretende-se alcançar uma classificação, segundo a nomenclatura de níveis de desempenho: Nível Introdutório (NI), Nível Elementar (NE) e Nível Avançado (NA), bem como, o símbolo (+) ou (-), para uma diferenciação entre alunos do mesmo nível. Esta metodologia permitiu o registo de forma simples e a transmissão imediata de *feedbacks*, quando justificado. A partir do preenchimento das grelhas foi possível definir a melhor estratégia para a distribuição dos alunos por aula, a definição de objetivos a alcançar para cada nível de desempenho, bem como a seleção das tarefas para as aulas das modalidades que se seguissem, considerando assim a AFI como um dos momentos fundamentais da ação docente.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às

circunstâncias em que ocorrem.” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Art.º 24.º, ponto 1). Esta avaliação permite ao professor obter informação nos diversos domínios curriculares, servindo igualmente, de elemento regulador da aprendizagem, de modo a aferir se a estratégia que está a utilizar para direcionar o respetivo processo está a ser bem-sucedida.

Relativamente à forma como foi executada esta avaliação, subscrevemos Quina (2007, p.129), ao entender que “a avaliação formativa é um processo que não pára. Em todas as aulas, todos os exercícios devem assumir também um carácter avaliativo. O professor deve estar permanentemente a acompanhar, observar e a apreciar.”; assim, e pela regularidade do registo, este foi por vezes elaborado na própria folha de presenças da aula, assumindo um carácter menos formal do que a AFI.

A principal vantagem da avaliação formativa prendeu-se com o facto de possibilitar a execução de um balanço real e efetivo ao longo da lecionação das diferentes UD, verificando a progressão dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem, individualmente e enquanto grupo/ turma, servindo ainda de sustentação de todo o processo avaliativo no último momento, a avaliação sumativa.

3.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) realizada de forma consciente através da análise dos resultados, serve para balancear o processo de ensino-aprendizagem no término de um período ou ano letivo.

Decorre do Decreto-Lei n.º 55/2018, Art.º 24.º, ponto 3, que “A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”, respeitando assim a diferenciação pedagógica e a evolução de cada um, no término de um período e/ou do ano letivo.

Para a realização da AS, foi elaborada uma grelha de avaliação sumativa, semelhante à da AFI, realizada para cada UD, verificando nesse momento a capacidade de execução dos alunos relativamente aos conteúdos técnicos e táticos abordados, correlacionando-os com os objetivos a atingir, acolhendo-se o pensamento de Nobre (2015), quando referiu que este tipo de avaliação tinha como principal finalidade determinar o alcance dos objetivos previstos e valorar os mesmos positiva ou negativamente, através do produto final.

No que concerne à avaliação das modalidades coletivas, esta foi realizada em exercícios critério e em situação de jogo reduzido numa primeira instância, pela

impossibilidade de realizar situação de jogo formal, devido à elevada probabilidade de contágio do vírus Covid-19. Já no 3º Período, a avaliação foi feita em situação de jogo formal, com o uso de máscara facial.

Relativamente às matérias individuais os alunos foram avaliados, executando tarefas com as quais já estavam familiarizados. A avaliação dos alunos decorreu em conformidade com os domínios e parâmetros de avaliação, pré-definidos pelos GDEF, relativamente aos conhecimentos/capacidades, atitudes e valores, cumprimento de normas de conduta e de tarefas, bem como, através do teste de avaliação de conhecimentos que tiveram lugar em cada um dos 1º, 2º e 3º períodos, em regime presencial e online.

Referir ainda, que durante o período de ensino à distância foi essencial a possibilidade de reproduzir vídeos gravados pelos alunos, demonstrando o seu desempenho, atenta a dificuldade de visualizar corretamente todos os alunos da forma mais apropriada durante as aulas lecionadas, devido a problemas informáticos decorrentes da sobrecarga da aplicação utilizada para o efeito.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação foi referida por Waiselfisz (1998, p.60) como “... uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo”. Em consonância, no término de cada período escolar os alunos preencheram a ficha de autoavaliação (anexo 8), elaborada pelo GDEF, dividida por unidades didáticas, onde se pressupunha que os alunos realizassem uma breve reflexão sobre o seu envolvimento na aprendizagem, bem como, nos resultados obtidos.

No término do 2º Período, verificou-se o mesmo procedimento de autoavaliação, mas não da forma tradicional, uma vez que estava instituído o regime de ensino à distância. Assim, respeitando a necessária adaptação à nova realidade, os alunos preencheram um formulário na plataforma *Google*, refletindo acerca do trabalho efetuado ao longo do período.

4. Coadjuvação no 2º Ciclo

Para além do acompanhamento da turma do 9ºA, fez também parte integrante do EP, a leção de aulas a um ciclo de ensino que não aquele em que procedíamos à intervenção pedagógica.

O facto de os alunos serem consideravelmente mais novos, consciencializou-me da necessidade de reajustar, adaptar e implementar métodos e procedimentos, de forma rápida e sem qualquer tipo de conhecimento sobre as características da turma e dos alunos, o que tornou todo o processo bastante diferente do realizado até então, a que acresceu alguma dificuldade, pelo facto de temer não conseguir acompanhar o ritmo, e lecionar a duas turmas em simultâneo.

Ao contrário do que pensei, esta tarefa desenvolveu-se de forma bastante natural, com alguma ajuda do professor titular, na identificação das dinâmicas da turma e dos alunos mais agitados. Esta turma, apresentava-se inquieta e algo desmotivada para as aulas de EF. As principais diferenças a assinalar prendem-se com os conteúdos a lecionar, com uma instrução mais simples e a transmissão de *feedback* mais próximo dos alunos.

Apesar da agitação e indiferença de alguns alunos, identificada pelo professor titular da turma, fiquei bastante satisfeita com o seu desempenho, pelo que não se mostrou necessária em nenhum momento, a intervenção daquele professor.

Desenvolvi o trabalho pedagógico com a turma E, do 6º ano de escolaridade, durante o período de 1 mês, no início do 2º Período, em três aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos. Durante este lapso temporal, foram desenvolvidas Atividades Rítmicas Expressivas, especificamente, Dança Aeróbica.

A estratégia utilizada para contrariar a tendência da turma, foi dar os passos base da UD nas duas primeiras aulas e a partir desse momento transmitir-lhes a responsabilidade de elaborar, ensaiar e criar a sua coreografia, utilizando os passos já aprendidos com ou sem variantes, explorando o espaço, utilizando os diferentes planos e respeitando a cadência e ritmo da música, numa frase musical de 32 tempos.

Conferi total liberdade aos alunos para a escolha dos grupos por forma a estimulá-los e conferir-lhes autonomia, pelo que a minha intervenção se pautou essencialmente pelo acompanhamento de todos os grupos, procedendo apenas a pequenas correções e sugestões de outras formas de execução de determinado movimento, o que se veio a revelar bastante positivo para a turma, evitando desta feita os comportamentos de desvio previstos.

Na última aula, a de apresentação das coreografias, senti-me realizada por verificar o entusiasmo dos alunos com o trabalho efetuado, com a criatividade que todos os alunos demonstraram e com a excelente prestação que apresentaram. A avaliação foi realizada por mim e pelo professor titular da turma, e num confronto de ideias, praticamente todos os valores corresponderam, revelando estar mais à vontade com o processo avaliativo, que antes tanto receava.

No término desta experiência, tive um sentimento de superação, mas principalmente, de concretização e satisfação, por ter recebido um *feedback* tão positivo por parte dos alunos. Inclusivamente, cheguei a ser procurada por um grupo, curiosamente constituído pelos alunos referenciados como mais desinteressados pelas aulas de EF, que pretendiam contar-me que tinham utilizado a coreografia realizada em aula, numa competição extraescola, onde tinham participado. Para além deste episódio caricato, passado algum tempo, e já depois de terminar a minha intervenção pedagógica na turma do 6º ano, encontrei na escola três grupos de alunos da turma a realizarem as coreografias durante um intervalo.

Depois desta intervenção e destes episódios, todas as vezes que me cruzei com os alunos, o sentimento transmitido pelos eles foi sempre de alegria por me reencontrarem, sendo que recorrentemente me solicitaram e perguntaram se podia ir lecionar mais aulas de EF. Esta tarefa, correspondeu a um dos momentos mais gratificantes deste Estágio Pedagógico, por entender que cumpri a minha missão e consegui cativar todos os alunos de uma turma, que à partida se afigurava difícil.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

A proposta para a assessoria a um cargo de gestão deveu-se principalmente à necessidade de fomentar práticas que permitam o conhecimento, e conseqüente domínio, dos procedimentos ligadas à estrutura da escola e à dinâmica do cargo. Assim, decidi acompanhar a Diretora de Turma (DT), a Professora Helena Pinho, do 9º A da EB 2,3 Dr.ª Mª Alice Gouveia.

Esta assessoria, consistiu efetivamente na realização da gestão das tarefas; na definição de estratégias tendentes a debelar problemas práticos, como o insucesso escolar; nos procedimentos de justificação de faltas; na intervenção relativamente aos comportamentos de indisciplina; na preparação e conceção de reuniões intercalares e com os pais e EE; no processo de eleição do delegado e subdelegado; no controlo de

assiduidade, na realização do Plano Anual e do Programa Educativo Individual, habilitando-me, em consequência, ao desempenho desta função.

A minha colaboração com a DT, atendendo à situação da pandemia, acabou por ficar mais limitada do que o espectável. Acresce que, tendo sido solicitado aos pais no início do ano letivo, que os contactos fossem preferencialmente estabelecidos via online, tive apenas oportunidade de assistir a três, das situações referidas, e à sua resolução de forma mais distante do que seria normal num comum ano letivo. No entanto, sempre que a DT, solicitou a minha ajuda, prontamente colaborei, pela via de comunicação mais utilizada pela Diretora de Turma para o contacto com os alunos, efetuada no *Google Classroom*, tendo-me sido conferida total liberdade para intervir, o mesmo sucedendo em tarefas específicas de direção de turma, que se realizavam no sistema *GIAE*.

De qualquer modo, foi possível entender que este cargo é abrangente e complexo, assumindo o DT uma importância diferente dos demais docentes, pelo facto de representar a turma, desenvolver uma maior preocupação com esse grupo em especial, conferindo maior atenção ao seu sucesso escolar e pessoal, e mantendo com os mesmos, grande proximidade assim como dos respetivos encarregados de educação. A sua intervenção assume, pois, um papel essencial na gestão e orientação curricular da turma, dinamizando e refletindo de forma constante sobre as suas metodologias de trabalho, bem como, das dos demais docentes da turma, em prol deste grupo, tendo uma preocupação acrescida, a de conseguir proporcionar todas as condições para uma aprendizagem com sucesso de cada aluno da turma, que representa.

Verifiquei que o cargo de DT, corresponde a uma função de intermediação privilegiada, entre todos intervenientes, desde os alunos, encarregados de educação e professores da turma, constituindo o elemento aglutinador, orientador e coordenador, ao mesmo tempo que cooperando com os demais docentes, na adaptação de conteúdos, alterando estratégias e métodos, para que a situação do grupo seja a mais favorável, atendendo a todas as particularidades dos alunos que tem a seu cargo. Foi sem dúvida fundamental acompanhar este trabalho enquanto professora em formação, para no futuro conseguir desempenhar a função, da forma mais pertinente e correta.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Durante este EP fizeram parte das aprendizagens essenciais, os vários domínios, descritos até aqui, no presente documento. Relativamente à área 3, pretendia-se a

aquisição de competências a nível de planeamento de atividades ou projetos destinados aos alunos e comunidade escolar.

Devido às contingências vividas neste ano letivo, que exigiram uma adaptação à nova realidade, o Núcleo de Estágio da Escola Básica 2,3 Dr.^a M.^a Alice Gouveia, tinha a noção de que seria difícil, senão mesmo impossível, organizar nos padrões habituais, algumas atividades como corta-mato escolar, ou torneios entre turmas, tornando assim a execução e planeamento desta tarefa mais desafiante.

Durante o 2º Período, foi implementado o regresso ao ensino à distância, em face do que, decidimos organizar um teste/quiz adaptado às circunstâncias, a que apelidamos de “Olimpíadas do Conhecimento”. Este projeto tinha por princípio verificar e testar o conhecimento dos alunos relativamente à temática dos Jogos Olímpicos estando assim intimamente relacionado com o desenvolvimento do Projeto ERA Olímpica também proposto para este EP.

As “Olimpíadas do Conhecimento” foram dirigidas a todos os alunos do 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, nomeadamente da Escola Básica 2,3 Dr.^a M.^a Alice Gouveia e da Escola Básica EB 2,3 de Ceira. Pretendeu-se fomentar e dar a conhecer, não só os aspetos técnicos dos Jogos Olímpicos, a sua história, e acontecimentos marcantes, como também os pilares em que assentam, é dizer, os seus valores: Excelência, Respeito e Amizade, de uma forma interativa e desafiante.

Foi assim pensada e criada uma atividade, a realizar em duplas ou trios dentro da mesma turma, que decorreu via online, nos dias 24 (para o 7º ano de escolaridade), 25 (para o 8º ano de escolaridade) e 26 (para o 9º ano de escolaridade) do mês de março de 2021. Esta distribuição dos dias do evento para cada ano, visou criar um concurso justo, atendendo à necessária adaptação das questões a cada ano de escolaridade, sem originar uma sobrecarga da aplicação “*KAHOOT!*”, o instrumento utilizado para a realização desta ação escolar. O “quiz” era constituído por 15 perguntas de escolha múltipla com uma figura associada, e o resultado da prova variava consoante o sucesso da escolha da opção correta, e do tempo da resposta a cada pergunta e conseqüentemente, de toda a prova.

Foi feita a apresentação do evento ao GDEF, na reunião de área do dia 10 de março, através da divulgação do cartaz do evento, do projeto, da regulamentação e toda a documentação necessária e previamente elaborada, após aprovação do projeto pelos professores de EF.

Nesse mesmo dia o projeto foi registado no GARE e aprovado no Conselho Pedagógico acabando por ser integrado no Plano Anual de Atividades. Após esta formalidade, foi enviada a documentação relevante à inscrição dos alunos e à sua participação, aos professores EF, para que pudessem realizar a divulgação nas suas turmas. A referida atividade foi definida como última tarefa da sessão síncrona do período, por forma a garantir a participação dos alunos.

O concurso contou com a inscrição de 51 equipas, porém, apenas contou com a participação de 44, sendo que 8 equipas eram do 7º ano, 12 equipas do 8º ano e 24 equipas do 9º ano, e perfazendo um total de 115 alunos, os envolvidos neste evento.

Os resultados do concurso foram maioritariamente satisfatórios, tendo as equipas conseguido pontuações bastante elevadas. Os pódios e resultados foram partilhados ao longo dos dias nas redes sociais das Olimpíadas, bem como, através do envio de um email criado para as mesmas, para o capitão de cada equipa. No regresso às aulas presenciais do 3º Período foram entregues os Certificados de Participação, bem como, as medalhas de ouro, prata e bronze, às três equipas vencedoras de cada ano de escolaridade.

No 3º Período foi novamente permitido o regresso às aulas presenciais. O NE, idealizou um novo projeto a ser realizado na escola, desta feita destinado ao 2º Ciclo, do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, nomeadamente da Escola Básica 2,3 Dr.ª Mª Alice Gouveia e da Escola Básica EB 2,3 de Ceira, pretendendo dar continuidade ao fomento dos valores que regem os Jogos Olímpicos, de Excelência, Respeito e Amizade, de forma interativa e desafiante, num conjunto de provas de Atletismo, por se tratar de uma modalidade individual, salvaguardando assim a saúde pública escolar, projeto intitulado de “MEGA-ATLÉTICOS”.

Entre os dias 3 a 6 de maio de 2021, o Núcleo de Estágio de Educação Física, EB 2,3 Dr.ª Mª Alice Gouveia, foi ao encontro das 16 turmas do 2º ciclo, distribuídas pelas duas escolas anteriormente identificadas, para a realização da atividade, no horário da aula de EF, pondo à prova as capacidades motoras, de lançar, correr e saltar dos alunos.

A participação dos alunos, ocorreu em grupos de 3 e 4 elementos, definidos pelo professor de EF de cada turma. Cada equipa, correspondia a um número, sendo que cada elemento da mesma, realizava cada uma das provas de Corrida de Velocidade (60m), de Lançamento do Dardo Vórtex e de Salto em Comprimento, juntando no final, todos os elementos, para a Corrida de Estafetas.

O sistema de pontuação foi realizado no Salto em Comprimento e Lançamento do Dardo Vórtex, por pontos, dependendo da zona alcançada nestas provas; já na Corrida de

Velocidade e Estafetas foi definido através do tempo de execução de cada uma. Estas pontuações foram depois somadas, numa pontuação geral do evento, que determinou o 1º, 2º e 3º classificado de cada ano de escolaridade.

Os resultados foram revelados e afixados nas duas escolas, bem como, entregues Certificados de Participação a todos os alunos envolvidos, e um Certificado de Participação personalizado, para os alunos das equipas que atingiram o pódio, constando a classificação no documento.

Apesar do receio inicial, verificou-se uma adesão bastante superior ao previsto nos dois eventos, decorrendo estes com uma dinâmica entusiasmante entre todos os intervenientes, tanto assim que, depois destas, fomos sucessivamente interpelados e procurados pelos alunos, nos intervalos para conversarem connosco, ou simplesmente cumprimentar-nos.

Estas duas experiências, bastante positivas, para o fomento do espírito de equipa, serviram ainda para aproximar os docentes dos alunos e alunos-alunos, numa altura em que a distância imperava; e servindo o seu maior propósito, o de constituir uma experiência enriquecedora, impulsionando competências ao nível da conceção, organização, gestão e implementação desta espécie de atividades.

Área 4 – Atitude ético-profissional

O docente deve ter uma atitude ético-profissional coadunada com a função que desempenha, devendo ter consciência da influência que exerce sobre os alunos, do facto de efetivamente, estar a formar os “adultos de amanhã”.

A conduta e as competências necessárias para o desempenho docente são referidas no *Perfil Geral de Desempenho Docente*, constante no Decreto-Lei n.º 240/2001. Porém, o professor deve saber ir além do prescrito, “...um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (Perrenoud et al, 2001, p.15).

Compete ao professor, saber planear, mas também saber resolver situações reais, tendo necessariamente que desenvolver a sua capacidade de compreensão e conseqüentemente, dirigir a sua ação, atuando de forma consistente. Não deve funcionar como um mero autómato, mas sim, como alguém capaz de adequar o seu saber às circunstâncias e aos alunos, “Ele tem que saber alterar estratégias em função das situações que vai encontrar, ou seja, deve saber improvisar” (Le Boterf, 1997).

Ao longo de todo o EP, senti-me comprometida com a aprendizagem dos alunos, garantindo a adaptação do ensino às características de cada um, tornando desta forma possível, a obtenção do sucesso e alcance dos objetivos definidos.

De forma espontânea, estive totalmente disponível para a colaboração em estudos efetuados pelos meus colegas, e igualmente, para o acompanhamento dos alunos da turma de intervenção e de toda a comunidade educativa, em regime de aulas presenciais e à distância. Fui em todas os momentos, exemplo de assiduidade, pontualidade, de fomento pelo respeito dos outros, dos materiais e do meio escolar. Tentei em todas as aulas criar um clima propício à aprendizagem, apresentando-me bem-disposta, com espírito positivo, servindo assim o meu propósito, o de ser um elemento facilitador à aprendizagem dos meus alunos.

No que concerne à minha própria aprendizagem, a autoformação, participei no X FICEF (anexo 9), no dia 16 de abril de 2021, e numa Ação de Formação sobre o Associativismo, dia 19 de março de 2021, a qual me permitiu entender o papel das Associações dos Profissionais de EF, e a sua importância na transmissão de opiniões e ideias, bem como, a ajuda a que se prestam na realização de iniciativas como congressos, eventos ou até na divulgação de legislação. Foi sem dúvida uma experiência sobretudo reflexiva, fazendo-me questionar sobre a urgência de haver uma voz ativa e coletiva junto dos profissionais da área, conferindo-lhe assim uma coesão identitária e, consequentemente, uma maior visibilidade ao grupo. Para além disso, acrescentou o nível do conhecimento da profissão que pretendo seguir, representando na minha opinião esta ação, decorrida num final de tarde, uma das experiências mais interessantes deste EP.

Impõe-se ainda aludir às observações, reflexões e conversas formais e informais com os meus colegas do NE, orientadores e demais docentes da escola, pelo espírito de cooperação e de ajuda que sempre existiram nestes momentos; por cada manifestação de opinião, sempre enriquecedora relativamente aos pontos mais frágeis e aos mais fortes, ou apenas relativamente a questões do quotidiano; pela divergência de perspectivas; pela manifesta vontade de evoluir individualmente mas também em grupo; pela adequação da nossa intervenção pedagógica em todos os domínios de forma muito mais sustentada, saudável e plena. Tal como referido por Kohlberg (1984) e Piaget (1996), os ambientes de discussão, de forma dialógica e democrática, favorecem o alcance de estágios mais autónomos ao nível do desenvolvimento do senso moral.

Pensamos ser possível concluir pela nossa total integração na comunidade docente, que a dignificámos, assumindo, uma atitude comprometida, séria, responsável e consciente, relativamente a este parâmetro de avaliação.

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA

As Motivações dos Alunos do Ensino Básico para a Educação Física

Motivations of Basic Education Student for Physical Education

Cláudia Botelho Carneiro de Andrade

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

Professor Doutor Carlos Eduardo Barros Gonçalves

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

Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo analisar os fatores que motivam os alunos, a praticar atividade física em contexto escolar, independentemente, de o trabalho ser realizado de forma presencial ou à distância, em atividades de grupos homogéneos ou heterogéneos, com aulas em formato de circuito ou jogo, em modalidades individuais ou coletivas. Através da utilização do Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991), com itens correspondentes a oito dimensões ou motivos distintos, sendo eles o estatuto; emoções; prazer; competição; forma física; desenvolvimento de competências; afiliação geral e afiliação específica, foi possível verificar que os alunos entendiam como fator mais relevante para a prática de atividade física a competição, não se verificando de forma

sustentada um nível de significância relevante em nenhuma das dimensões, nomeadamente, comparando as respostas obtidas entre géneros e praticantes e não praticantes de desporto federado.

Palavras-chaves: Educação Física, Estágio Pedagógico, Atividade Física, Motivação.

Abstract

The main objective of this study was to analyze the factors that motivate students to practice physical activity in a school context, regardless of whether the work is done face-to-face or remotely, in activities of homogeneous or heterogeneous groups, with classes in circuit or game format, in individual or collective sports. Through the use of the Motivation for Sports Activities Questionnaire (QMAD: Serpa & Frias, 1991), with items corresponding to eight distinct dimensions or motives, being them the status; emotions; pleasure; competition; physical form; development of skills; general affiliation and specific affiliation, it was possible to verify that the students understood competition as the most relevant factor for the practice of physical activity, not being verified in a sustained way a level of relevant significance in any of the dimensions, namely, comparing the answers obtained between genders and practitioners and non-practitioners of federated sport.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Internship, Physical Activity, Motivation.

1. Introdução

A motivação é caracterizada como um processo ativo e intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos), tal como defendido por Samulski (1995).

É sem dúvida um fator crucial no desempenho de várias funções e papéis que pretendemos desempenhar na sociedade, o mesmo acontecendo com a prática de atividade física, no que diz respeito à adesão a qualquer modalidade ou hábito desportivo, bem como, na manutenção da sua prática ao longo da vida ou durante um período de tempo.

Foram vários os autores que ao longo do tempo referiram a importância da motivação, tal como, Passos (2013, p.6) “... sem ela não é possível aprender. Para que exista aprendizagem, é necessário assegurar a disponibilidade para começar a ação e para continuá-la, persistentemente, mesmo com poucas condições de sucesso.”.

Januário N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012) entenderam a motivação como uma determinante energética, no que concerne ao nível de ativação ou intensidade, que diz respeito à forma como o atleta se envolve na atividade, bem como, uma determinante de direção do comportamento, área correspondente às intenções, interesses e motivos.

Foi fundamental realizar este estudo no sentido de compreender o que os alunos entendiam ser as suas principais motivações para a prática de atividade física, pois, “a identificação destes fatores permite definir atuações mais adequadas a implementar, com vista a remover as barreiras à prática de exercício, e desta forma, promover as oportunidades de praticar e prevenir o seu abandono.” (Matos & Sardinha, 1999).

De facto, o entendimento e o “conhecimento, da relação entre a prática motora e o conjunto das motivações dos praticantes de atividades físicas é essencial para a

intervenção do profissional nesta área.” (Paim & Pereira, 2004). Após a aplicação da 1ª fase do Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD), na turma, tornar-se-ia possível realizar um planeamento mais consciente, diferenciado e adequado atendendo às respostas obtidas, constituindo assim um ponto fulcral para tornar as aulas estimulantes e garantir a atenção e a aprendizagem dos inquiridos, nomeadamente, dos alunos já praticantes de desporto federado.

Para além disto, através das medições antropométricas poderíamos entender se o pico de crescimento (PAPHV) e a distância a que o aluno se encontrava deste marco maturacional teria alguma influência sobre a motivação e consequente desempenho na prática de atividade física.

Assim, no final deste estudo através de um balanço dos dois momentos e da aplicação do QMAD e medições antropométricas, seria possível verificar se existiam alterações no entendimento dos alunos no que dizia respeito aos fatores que levavam à prática de atividade física; se o pico maturacional tinha influência nas variáveis, tal como; se o nível de motivação seria superior ou inferior nos alunos praticantes de desporto federado. Importa ainda referir que na realização deste estudo não houve qualquer interferência ou modificação no que concerne à realidade pedagógica, verificando de forma natural, honesta e crua, a real perceção dos intervenientes.

2. Revisão da Literatura

Será essencial ainda, realizar um enquadramento teórico no que concerne à atividade física, antes ainda de referir o que leva alguém a praticá-la. A Direção-Geral de Educação (DGE, 2015), advogou a atividade física como qualquer movimento corporal resultante de contrações musculares associado a um gasto energético acima do nível de repouso. Já Astrand et al. (1980), afirmou que a atividade física realizada de

forma regular favorece a longevidade, associando assim a sua prática à prevenção da mortalidade precoce e demais problemas de saúde advindos da inatividade e sedentarismo.

A atividade física segundo Cooper (1972), está fundamentada com benefícios relativos ao aumento da eficiência dos pulmões e coração; do aumento do volume total de sangue e do volume máximo de oxigênio; do aumento do número e tamanho dos vasos sanguíneos; da melhoria da tonicidade muscular, entre outros. Ainda neste sentido, e em concordância do descrito acima, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014) entende que a atividade física apresenta melhorias no que diz respeito à aptidão neuromuscular, cardiovascular, à saúde óssea e funcional, bem como, na redução da hipertensão, doença cardíaca, coronária, acidentes vasculares cerebrais, depressão e diabetes.

Foi ainda neste sentido, que devido à pandemia que assolou o país e o mundo, e à sua permanência no dia-a-dia, obrigando a um confinamento globalizado que a OMS (2020), desenvolveu um Guia, intitulado de “*Stay Physically active during self-quarantine.*” para ajudar as pessoas a serem fisicamente ativas durante este período e tendo em consideração a nova realidade, a necessidade de ajustar a atividade física ao espaço confinado da habitação, mas também na adequação destes hábitos na rotina diária. Desta forma, podemos entender que a atividade física é uma concepção intimamente ligada à saúde física e mental.

Dada a importância da prática de atividade física é fundamental perceber o que motiva os indivíduos a praticá-la, principalmente nas crianças e jovens, como foi realizado no presente estudo, pois é desde tenra idade que se devem criar e adquirir os hábitos de vida saudáveis, e aqui a EF poderá assumir um papel fundamental para o fomento destas práticas.

A motivação foi ainda definida por Weinberg & Gould (2014), pela direção e intensidade do esforço, sendo que a direção está relacionada com o que o indivíduo procura, e a intensidade do esforço que o indivíduo é capaz de fazer numa determinada situação.

O conhecimento da relação entre a prática motora e o conjunto das motivações dos praticantes de atividades físicas é essencial para a intervenção do profissional desta área (Paim & Pereira, 2004). Tal como defendido por Serpa (2017, pp.47), os praticantes que se caracterizam por uma elevada motivação intrínseca são normalmente empenhados, regulares no modo como se dedicam ao desporto, são assíduos e pontuais, apresentando um forte sentido de responsabilidade, sendo assim, este, o tipo de motivação que deve prevalecer. Já a motivação extrínseca, está associada a razões externas ao indivíduo, que procura a atividade física para se satisfazer material ou socialmente, como referido por Serpa (2016).

Cabe desta forma ao professor, a responsabilidade possuir uma atitude pedagógica adequada à manutenção e elevação dos níveis elevados de motivação durante todo o processo de ensino-aprendizagem (Cardoso, 2007), podendo assim influenciar bastante a aquisição de conhecimentos dos seus alunos. O docente deve ser ainda, capaz de perceber quais os limites de capacidade de cada indivíduo para tornar mais facilitada a obtenção do sucesso, e conseqüente aumento dos níveis de motivação, como advogado por Vallerand (2007), priorizando sempre a diferenciação pedagógica. Seguindo esta lógica, é justificado pelo Plano Nacional de Educação Física “*o trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida*” (PNEF, 2001, p. 6).

Já vários foram os estudos efetuados em torno desta temática, nomeadamente, investigações focadas na importância atribuída pelas crianças e jovens adolescentes sobre a motivação para a prática desportiva. Fonseca e Maia (2000), verificaram que de forma geral, o que motiva os jovens à prática de atividade física competitiva era a tentativa de se superarem ou de demonstrarem que conseguiam alcançar patamares elevados, bem como, na procura de um corpo forte e saudável e sua manutenção.

Raposo, Figueiredo e Granja (1996), num estudo idêntico concluíram que os resultados variavam de acordo com o sexo e idade. Percebendo que os rapazes dariam mais importância que as raparigas ao “*estar com os amigos*” e à “*condição física*”, já as raparigas procuravam o desporto como fomento da “*amizade/divertimento*”. No que diz respeito à idade, os indivíduos com idade superior davam importância à afiliação, já os mais novos à condição física e mestria de determinada modalidade.

Assim, e com a análise dos inúmeros estudos relacionados com esta problemática, o foco de maior motivação, de forma generalizada, são o divertimento, o *desenvolvimento de competências*, a *afiliação*, e a *saúde/ forma física*. O inverso acontece com a *descarga de energia*, o *estatuto*, e a *influência nos contactos sociais*, que parecem ser as variáveis com menor relevância para os praticantes.

3. Pertinência e Justificação do estudo

Ao longo dos anos a prática desportiva tem vindo a aumentar, no entanto, menos do que o espectável ou desejado. Sabe-se que em 2010 havia 522.433 atletas federados e que foram registados 8 anos depois, no ano de 2018, 667.715 praticantes desportivos federados (IPDJ/ME, PORDATA, 2020).

O presente estudo revela-se pertinente por servir de complemento a estudos passados, fornecendo e acrescentando novos dados para compreender, analisar e

identificar o que leva os alunos a praticar atividade física. Numa tentativa conjunta de alcançar um estado de desenvolvimento, através de hábitos saudáveis, que são estimulados e definidos em idades como a dos alunos da turma de intervenção, para que um dia esses mesmos jovens, possam ser adultos sãos, e que prolonguem a sua qualidade de vida acima dos 65 anos de idade.

Assim, urge saber o que leva e estimula as crianças e jovens a afiliar-se ou praticarem desporto de forma continuada, perspetivando hábitos desportivos saudáveis que fiquem presentes e que idealmente se perpetuem para o resto da vida.

3.1. Objetivos Gerais e Específicos

O objetivo geral deste estudo prendeu-se com a comparação de resultados do Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991) (anexo 10), entre a primeira fase de aplicação e a segunda, verificando, assim, de uma forma consistente o que leva ou o que motiva os alunos a praticarem atividade física.

Para além disto, foi também verificado, especificamente qual a motivação para a atividade física em alunos praticantes de desporto federado.

Assim, serviu o QMAD, como mote de todo este estudo, o de entender a importância atribuída pelos alunos a variados motivos que levam as pessoas a praticarem atividade desportiva.

4. Metodologia

4.1. Amostra

A amostra do presente estudo, foi constituída por um grupo de alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, que frequentavam o 3º ciclo, nomeadamente, o 9º ano de escolaridade.

O grupo de intervenção e de controlo foi composto por 24 alunos dos quais 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, 10 praticantes de desporto federado e 14 não praticantes, com a mesma média de idades, e o mesmo volume de aulas de EF, sendo todos os alunos sujeitos à aplicação do QMAD e das medições do estatuto maturacional.

4.2. Instrumentos

O estudo realizado e aqui descrito, tem como ponto fundamental para a sua implementação, a aplicação do Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991), sendo uma adaptação e tradução do documento original, Participation Motivation Questioner – PMQ (Gill et al., 1983).

O QMAD pretende verificar, anonimamente, o conjunto de motivos que os alunos entendem levar as pessoas a praticar desporto, bem como, o nível de importância que estes atribuem a cada um deles.

Este instrumento, constituído por 30 itens, correspondem a 8 fatores distintos: (1) Realização/ Estatuto, (2) Emoções, (3) Prazer, (4) Competição, (5) Forma Física (6) Desenvolvimento de Competências, (7) Afiliação Geral, e (8) Afiliação Específica.

O Questionário inicia com a seguinte frase: “Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar as pessoas à prática desportiva. Leia com atenção e assinale na escala o nível de importância que cada um dele tem para você.”, assim as respostas de cada item devem corresponder a um nível que se encontra numa escala de tipo Likert, numerados de 1 a 5, sendo 1- “Nada Importante”, 2- “Pouco Importante”, 3- “Importante”, 4- “Muito Importante” e 5- “Totalmente Importante”.

Para além disto, foram ainda realizados os testes de medição antropométrica e registados em grelhas de registo pré-elaboradas para o efeito, seguindo os protocolos constantes no *Human Kinetics Books (1991)*, que se encontram inframencionados.

Para a medição da estatura, foi utilizado o método de alongamento junto de uma parede reta, medindo com uma fita métrica a distância desde o chão ao vértex da cabeça (ponto mais alto do crânio) e deve ser mantida no plano de Frankfort. Foram assim tidos em conta os seguintes passos: O aluno colocado de costas, nádegas e calcanhares contra a superfície, com os pés descalços, juntos, encostados à parede e totalmente apoiados no chão; o aluno respira fundo, prendendo o ar e nesse momento, é colocado um instrumento firme e plano sobre o vértex; por fim, o professor, regista com precisão (0,1cm) a medida no final da inspiração do alunos, mantendo o instrumento contra a fita métrica e solicitando ao aluno para sair da zona de medição. O processo realiza-se duas vezes para garantir que não há uma discrepância entre medições de mais de 0,4 cm, caso haja, repete-se os passos anteriormente descritos.

Relativamente à altura sentado, correspondentes à distância máxima do vértex à base da superfície onde o alunos se encontra sentado, procedeu-se da seguinte forma: O aluno sentado numa cadeira plana, sem curvatura e sem costas, com as mãos sobre as coxas e com as costas encostadas à parede; o aluno respira fundo e prende a respiração, mantendo a cabeça no plano de Frankfort, nesse momento, é colocado um instrumento firme e plano sobre o vértex; por fim, o professor, regista com precisão (0,1cm) a medida no final da inspiração do alunos, mantendo o instrumento contra a fita métrica e solicitando ao aluno para sair da zona de medição. Tal como na medição da estatura, o processo realiza-se por duas vezes, verificando se não há uma discrepância significativa, caso haja, proceder à repetição do descrito.

O último teste de medição antropométrica, nomeadamente, a massa corporal, realizou-se sempre sem calçado, e com o mínimo de roupa possível, seguidamente, com a verificação do estado da balança tendo esta de estar a nula ou zerada, posteriormente: O aluno coloca-se no centro da balança, sem apoio e com o peso distribuído por ambos

os pés, e o professor regista o valor apresentado solicitando a saída do aluno do instrumento. Este processo é repetido duas vezes, caso houver uma diferença entre as duas tentativas de mais de 0,4 kg, o processo é repetido.

Com a obtenção destes dados, foi então utilizado mais um instrumento para apuramento do estado de maturidade biológica de cada aluno, através de um site *Growth Utility Programs*, que permitiu identificar o PAPHV (Prediction of Age of Peak Height Velocity), bem como, o PYPAPHV (Predicted years from PAPHV). Através da recolha dos dados e da utilização deste site, foi possível verificar a idade do pico de velocidade de crescimento, mas também, a que distância a que este se encontra deste marco maturacional. Neste segundo parâmetro, os valores são negativos quando o aluno ainda não chegou a esse pico, identificando quando tempo falta para o atingir, ou positivo, caso o aluno já o tenha ultrapassado, identificando igualmente há quanto tempo tal aconteceu.

4.3. Procedimentos

Importa referir que antes de realizado o preenchimento do QMAD e das medições antropométricas, devido ao facto de os alunos serem menores de idade, foi fornecido a cada elemento da turma uma Declaração de Consentimento (anexo 11) para que o Encarregado de Educação tivesse conhecimento do estudo, e conseqüentemente, permitisse ou não, que o seu educando fosse parte integrante do presente estudo, ao qual nenhum se opôs.

Assim no 1º Período, foi aplicado pela primeira vez o QMAD, que ocorreu na aula nº 18 e 19, no dia 2 de novembro de 2020. Relativamente à realização da primeira fase, dos testes de medição antropométrica, foram realizados na aula nº 37, dia 12 de janeiro de 2021, com a medição da estatura, da altura sentado e do peso, seguindo os devidos protocolos, descritos acima, neste documento.

Numa segunda fase, foi aplicado novamente o QMAD, na aula nº68 e 69, dia 8 de abril de 2021 e realizados, uma vez mais, os testes de medição antropométrica, na aula nº70, no dia 15 de abril de 2021.

A recolha de dados no que concerne ao QMAD, foi realizada através do fornecimento e preenchimento do documento pelos alunos e receção do mesmo durante as aulas designadas, respeitando o horário das aulas de EF da turma, assim como, as medições antropométricas, que se realizaram em colaboração com os colegas do NE, para que fosse possível lecionar a aula em simultâneo.

5. Análise estatística

Para tratamento de dados e verificação de resultados, foi utilizado o Programa *Microsoft Excel*, e pelo número reduzido da amostra, foi utilizado um teste não-paramétrico, o *Teste de Mann-Whitney U* para a análise comparativa dos 30 itens, relativamente ao género e à prática de desporto federado, considerando o nível de significância de $p < 0,05$.

6. Resultados

A recolha de dados realizou-se em dois momentos, quanto ao QMAD, a primeira vez no mês de novembro, e passados cerca de 6 meses, no mês de abril ocorreu a segunda aplicação, já os testes de medição antropométrica ocorreram com uma diferença de cerca de 4 meses. Esta diferença na aplicação de ambos os instrumentos, é justificado pelo atraso de entrega das declarações de consentimento por parte dos alunos, inviabilizando assim, num primeiro momento o seu início, como esperado.

Os resultados serão apresentados em tabelas, constantes das páginas 72 à 75 deste documento, separadamente, relativos a cada dimensão, primeiramente

comparando toda a amostra, de seguida por género, nas tabelas representados por Sexo Feminino (SF) e Sexo Masculino (SM) e por último, comparando entre praticantes de Desporto Federado, nas tabelas representados por Praticante (P) e Não Praticante (NP). Em cada tabela estarão refletidos os resultados obtidos na primeira e segunda aplicação.

Através da interpretação da Tabela 1, correspondente à análise comparativa da amostra, é possível verificar que em ambas as aplicações, os alunos da turma de intervenção apresentam coerência nas suas opiniões, atribuindo maior importância ao fator motivacional “Competição”, com uma média de resultados entre 4,23 e 4,48, e menor importância ao fator “Prazer”, situando-o entre 2,90 e 3,14. Relativamente aos restantes fatores verifica-se que os alunos atribuíram menos importância às dimensões “Estatuto” e “Forma Física” na segunda aplicação do QMAD, e que a média de resultados aumentou nas dimensões “Emoções”, “Desenvolvimento de Competências”, “Afiliação Geral” e “Afiliação Específica”, neste segundo momento.

Ainda observando a referida tabela, no que concerne à análise do desvio-padrão verifica-se que todas as dimensões, nas duas aplicações, apresentam valores inferiores a 1, o que significa a homogeneidade da amostra, na sua generalidade. Ainda assim, o fator “Estatuto” destaca-se em ambas as aplicações pelo valor mais baixo apresentado, significando isto, bastante homogeneidade nas respostas relativas a esta dimensão, ao contrário da dimensão “Emoções”, que assumiu a maior dispersão de resultados tanto no primeiro, como no segundo momento. Por fim, referir que apesar da média de respostas dos oito fatores ter diferido entre a primeira e segunda aplicação do questionário, à exceção da dimensão “Prazer” que registou um valor de $p=0,02202$, ou seja, uma divergência de respostas significativa entre as duas aplicações, o *p-value*, não se verificou em nenhuma outra dimensão significativa, podendo assim concluir que os resultados entre os dois momentos foram, de forma geral, semelhantes.

A Tabela 2 apresenta uma análise comparativa entre Gêneros. Através dela, concluímos que as dimensões “Prazer” e “Afiliação Geral” pela média de respostas de ambos os sexos, estarem compreendidas entre o parâmetro 2- “Pouco Importante” e 3- “Importante”, são as dimensões a que os alunos atribuem menos importância como fator motivacional para a prática de atividade física.

As dimensões “Estatuto”, “Emoções”, “Forma Física”, “Desenvolvimento de Competências” e “Afiliação Específica” apresentam uma média de respostas em ambos os gêneros, compreendidas entre o parâmetro 3- “Importante” e o 4- “Muito Importante”, demonstrando que os alunos atribuem alguma importância a estes fatores motivacionais.

Por fim a dimensão “Competição”, revela-se a mais importante para os alunos do sexo feminino e masculino, apresentando uma média de respostas situadas entre o parâmetro 4- “Muito Importante” e 5- “Totalmente Importante”.

Assim, após a verificação do exposto, entendemos que a “Competição” assume um lugar de destaque nas duas aplicações, em ambos os sexos, sendo assim o fator que mais motiva a amostra para a prática da atividade física.

No que concerne aos fatores com menor importância, podemos verificar algumas diferenças, e curiosamente, com resultados inversos para o sexo feminino e sexo masculino. Na primeira fase de aplicação os elementos do sexo feminino atribuíram valores mais baixos à dimensão “Prazer”, já na segunda aplicação a dimensão com menor importância foi a “Afiliação Geral”. Quanto aos resultados do sexo masculino, numa primeira fase o fator com menor importância foi a “Afiliação Geral”, passando na segunda aplicação a valorizar menos, a dimensão “Prazer”.

Relativamente aos valores do nível de significância (*p-value*), apenas duas dimensões apresentaram diferenças significativas. O nível de significância do fator

“Afiliação Geral”, na primeira aplicação do questionário, demonstra alguma divergência de respostas entre género, e o mesmo aconteceu na segunda aplicação, mas desta vez, na dimensão “Desenvolvimento de Competências”. Esta divergência de opiniões é justificada pelo facto de o sexo masculino ter atribuído mais importância a estas dimensões, do que o sexo feminino. Ainda assim, tal não se verificou de forma consistente pois não se concretizou em ambas as aplicações do QMAD. De modo geral, salvo as exceções verificadas, não se revelaram diferenças significativas, o que sugere que as respostas dadas entre géneros foram semelhantes.

A Tabela 3 apresenta uma análise comparativa entre Praticantes e Não Praticantes de Desporto Federado. Aqui, foi possível verificar que na primeira aplicação do questionário, os praticantes e não praticantes atribuíram maior importância ao fator “Competição”, no entanto, o mesmo não se manteve durante a segunda aplicação. Desta vez, os praticantes de desporto federado atribuíram maior importância à dimensão “Emoções”, já os não praticantes mantiveram a atribuição do valor mais alto à “Competição”. Relativamente às dimensões com atribuição de menor importância motivacional para a prática de atividade desportiva, os praticantes de desporto federado entenderam, em ambas as aplicações, ser o fator “Prazer”, e os não praticantes, a “Afiliação Geral”.

Nesta tabela foi ainda possível verificar que, em ambas as aplicações, os praticantes de desporto federado, atribuíram maior importância às dimensões “Competição”, “Emoções”, “Forma Física” e “Estatuto”. Os não praticantes, demonstraram como fatores preponderantes para a motivação da prática de atividade física, na primeira aplicação a “Competição”, “Forma Física”, “Estatuto” e “Afiliação Especifica”, já na segunda aplicação o mesmo não aconteceu, dando menos importância

à “Afiliação Específica” em detrimento das dimensões “Emoções” e “Desenvolvimento de Competências”.

Relativamente aos valores do nível de significância (*p-value*), em nenhum dos fatores, na comparação de resultados obtidos pelos praticantes e não praticantes de desporto federado, se revelaram diferenças significativas, demonstrando uma vez mais, que houve alguma semelhança de opiniões entre os alunos.

Por fim, através da análise da Tabela 4, foi possível verificar que na primeira fase de aplicação apenas dois alunos ainda não tinham atingido o seu pico de crescimento, estando a quatro ($PY_{fromPHV} = -0.4$) e dois meses ($PY_{fromPHV} = -0.2$) respetivamente de o atingir. Todos os outros alunos já teriam atingido o seu pico de crescimento o mais recente há cinco meses ($PY_{fromPHV} = 0.5$) e o primeiro a atingi-lo, há dois anos e sete meses ($PY_{fromPHV} = 2.7$). Na segunda aplicação do estudo apenas restava um aluno atingir este marco maturacional, ficando a dois meses de o concretizar.

6.1. Discussão

Após a análise dos resultados encontrados na turma de intervenção, verificamos que a maior parte dos alunos assume a dimensão “Competição” como a mais relevante, classificando-a entre *Muito Importante* e *Totalmente Importante*, demonstrando que os motivos Ganhar; Fazer alguma coisa em que se é bom; Entrar em competição e Ultrapassar desafios, são os que mais levam os indivíduos à prática de atividades desportivas. Nesta dimensão, a opinião foi consensual entre géneros, mas também, entre praticantes de desporto federado e não praticantes, como revelado pelos níveis de significância das variáveis.

Balbinotti e Capazzoli (2008), bem como, Lores et al. (2004) referiram que os motivos relacionados com a competição e sociabilidade, eram mais valorizados pelo

sexo masculino, porém tal não foi verificado neste estudo, apresentando valores igualmente altos, no sexo feminino.

De seguida, com o mesmo grau de importância encontram-se as dimensões “Estatuto”, “Emoções”, “Forma Física”, “Desenvolvimento de Competências” e “Afiliação Específica”. Os alunos consideraram que os motivos (itens) destas, seriam *Importante* e *Muito Importante* para a prática de atividades desportivas. Em todas elas, o nível de significância entre as variáveis: género, e prática de desporto federado, não se revelou importante, sendo assim as respostas semelhantes, ao contrário da dimensão “Desenvolvimento de Competências” que na 2ª aplicação do QMAD registou o valor de $p < 0,05$, revelando alguma divergência quando comparadas entre género, pelo sexo masculino ter atribuído mais importância a esta dimensão do que o sexo feminino.

Fonseca e Fontaínhas (1993), advogam que os alunos de 2º e 3º ciclo dão mais importância aos aspetos relacionados com o Estatuto, Libertação de Energia, Divertimento e Amigos, tal é corroborado pelo presente estudo, imediatamente a seguir aos resultados verificados com a dimensão Competição, são de facto motivos que se destacam para a motivação da prática de atividade desportiva.

Por fim, as dimensões consideradas como menos importantes para a prática de atividades desportivas, foram: o “Prazer” e a “Afiliação Geral”, situando entre o *Pouco Importante* e *Importante* os motivos (itens): Ter alguma coisa para fazer; Divertimento; Prazer na utilização das instalações e material desportivo; Estar com os amigos; Fazer novas amizades; e, Pertencer a um grupo.

Allen (2003), concluiu que a motivação relacionada com o prazer não variava de forma significativa durante a adolescência, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, não sendo de todo um dos fatores motivacionais com mais relevância para os inquiridos, sendo estes resultados semelhantes aos encontrados neste estudo.

Fonseca & Maia (2000), defendem que os motivos relacionados com a afiliação geral e específica, bem como, a competição são os fatores mais importantes para a prática de atividade física. Neste estudo, podemos observar o mesmo na dimensão competição e afiliação específica, mas já não, no que concerne à afiliação geral, que ocupa um lugar menos relevante para os inquiridos.

Nas dimensões referidas, as opiniões foram, uma vez mais, unânimes à exceção da “Afiliação Geral”, que na 1ª aplicação do QMAD registou o valor de $p < 0,05$, apresentando uma divergência de opiniões, entre géneros, significativa, pelo sexo masculino ter atribuído mais importância do que o sexo feminino, no entanto, tal não se manteve na 2ª fase de aplicação.

Importa ainda referir que apesar de não ter havido qualquer tipo de tratamento estatístico sobre as medições do estatuto maturacional, pelo número reduzido de sujeitos e a presumível atipicidade da distribuição, utilizando apenas os dados para uma inspeção visual, considero que esta avaliação foi importante, pois poderia ser um fator de influência nos resultados verificados do QMAD. Tal não ocorreu, pela maior parte da turma já ter atingido o seu pico maturacional, bem como, pelos dois alunos que não o atingiram na primeira fase de aplicação das medições, não apresentarem resultados fora do padrão da turma, verificando quase sempre a não significância de diferença nos resultados.

Os resultados encontrados não foram o que esperava, pois, estando os alunos com 14-15 anos, na fase da adolescência entendi que os mesmos valorariam mais os itens relativos às emoções e à afiliação específica e não só fatores a referentes à competição.

O mesmo aconteceu, no que concerne, à utilização do *Teste de Mann-Whitney U*, onde esperava verificar mais divergência de opiniões entre os praticantes de desporto

federado e os não praticantes, pela forma diferente de olhar e viver o desporto. Porém, tal não aconteceu, em qualquer uma das dimensões abordadas. Relativamente à comparação entre a variável género, praticamente todas as opiniões foram no mesmo sentido e as diferenças verificadas nas duas dimensões acima referidas, no nível de significância, não foram consistentes entre a 1ª e 2ª aplicação do QMAD.

Por fim, é fundamental refletir ainda sobre os resultados obtidos entre as duas aplicações que já seriam previsivelmente diferentes, pois, 6 meses a mais em idades de pré-adolescência e adolescência significam sempre um período de mudanças, não só físicas, como psicológicas. No entanto, para além disto, a situação pandémica do Covid-19, pelo seu enorme impacto no quotidiano de todos nós, trouxe a necessidade de colocar variados pontos da vida em perspetiva. Isto sugere que este acontecimento possa ter sido igualmente um fator de influência nos resultados que divergiram entre os dois momentos.

6.2. Limitações e sugestões para futuras investigações

No seguimento dos parágrafos anteriores, entendo que uma das maiores reservas para futuros estudos, contende com fatores externos como a pandemia que ninguém esperava viver, mas também, com a pouca seriedade com que os alunos encaram o questionário, podendo inviabilizar a credibilidade do estudo. Outro obstáculo à aplicação do QMAD, poderá ser a necessária autorização dos Encarregados de Educação, no caso de alunos menores de idade, podendo ser negado por alguns, acabando por reduzir a amostra, e conseqüentemente, afetar a recolha de dados.

Algo que parece pertinente referir neste subcapítulo é, o facto dos itens atualmente constantes no QMAD, estarem algo desatualizados e, portanto, resultarem em fatores de hesitação por parte dos inquiridos, no momento de preenchimento, por não entenderem qual o seu sentido. No caso deste estudo, a recolha de dados não teve

qualquer tipo de entrave pois foi realizado durante a aula de EF, no horário definido para o mesmo. No entanto, em futuros estudos, caso tal não suceda poderá não existir entrega dos questionários.

Para além disto, verifica-se que o QMAD é altamente direcionado para a prática de atividades desportivas, tal como o seu nome indica, não sendo tão adequado à obtenção de resultados ao nível da Educação Física, e, em consequência, ser difícil apurar se os resultados encontrados no mesmo podem espelhar e refletir o ambiente de sala de aula, constituindo esta uma limitação, mas também uma sugestão para futuros estudos nesta área, utilizando o mesmo instrumento.

Ainda a título de sugestão, e com mais importância, considero que o tamanho da amostra, não deve ser tão pequena como a deste estudo, pois uma turma de intervenção com 24 alunos, é manifestamente insuficiente para verificar com fiabilidade a divergência de opiniões relativamente às diferentes dimensões, devendo a amostra conter mais indivíduos, com contextos e idades diferentes.

Ainda no sentido de colaborar em futuras abordagens sobre a temática, julgo ser pertinente, antes da aplicação do questionário, realizar uma aproximação, mais informal acerca da temática, realizando um breve enquadramento, por forma a que os inquiridos sintam alguma responsabilidade no momento do preenchimento, fazendo com que se sintam parte integrante do processo.

7. Conclusões

Os resultados deste estudo coincidem com bastante literatura, permitindo que seja possível concluir que os jovens dão maior importância a fatores de cariz intrínseco do que extrínseco. No entanto, o presente estudo discorda de outras referências, pela

amostra ser mais reduzida, não verificando qualquer tipo de diferença significativa no entendimento das motivações entre praticantes de desporto federado e não praticantes.

Foi verificado que o sexo masculino atribui maior importância à melhoria de capacidades técnicas, à apreensão de novas técnicas e à obtenção de um nível desportivo mais elevado, bem como, ao estar com os amigos, fazer novas amizades e pertencer a um grupo, do que o verificado no sexo feminino. Podemos compreender este nível de significância divergente, analisando a cultura tão enraizada até aqui. É do conhecimento geral que os rapazes são desde cedo incentivados à prática de desporto, e ao desenvolvimento de competências de habilidades físicas, nomeadamente, através de modalidades coletivas, o mesmo não ocorrendo com tamanha frequência no que concerne ao sexo feminino.

Por outro lado, os inquiridos não entenderam o ter alguma coisa para fazer, o divertimento e o prazer na utilização das instalações e material desportivo, como algo relevante ou um fator preponderante para a prática de atividade física, demonstrando que atualmente o desporto talvez tenha mais valorização e que há uma maior preocupação com fatores relacionados com a saúde e a manutenção corporal, com o aperfeiçoamento das técnicas e das habilidades.

Entendo que os resultados gerais são animadores para a área de Educação Física, pelo equilíbrio verificado entre géneros, entre praticantes e não praticantes de desporto federado, mas também por refletirem, talvez, algo motivados pela situação pandémica vivida durante este ano, que o desporto ocupa cada vez mais um lugar de destaque na vida e quotidiano dos indivíduos. Que existe uma maior profissionalização e interesse em praticar desporto por fatores intrínsecos, onde a competição muitas vezes aparece sob forma de catarse, para que os praticantes das variadas atividades desportivas, se testem, se superem, aprendam a lidar com as adversidades do jogo e da vida,

ultrapassando desafios e aumentando a sua autoestima quando veem refletido no desporto, que o esforço e a resiliência contribuem para a valorização pessoal e social.

Referências Bibliográficas

Allen, J. (2003). Social Motivation in Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 551-567.

Anthropometric standardization reference manual: Abridged edition. Edited by T.G. Lohman, A.F. Roche, and R. Martorell. vi + 90 pp. Champaign, IL: Human Kinetics Books. 1991.

Balbinotti, M. A. A., & Capozzoli, C. J. (2008). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.

Cooper, J. E., et al. (1972). *Psychiatric diagnosis in New York and London: A comparative study of mental hospital admissions*. Oxford U. Press.

Fonseca, A.M. & Maia, J. A (2000). A motivação dos jovens para a prática desportiva federada. Ministério da Juventude e do Desporto. Lisboa. Centro de estudos e formação desportiva.

Fonseca, A., & Fontáinhas, M. (1993). Participation motivation in portuguese competitive gymnastic. Paper presented at the Congresso Mundial de Ciencias de la Actividad y el Deporte, Granada: Universidad de Granada, F.C.A.F.

IPDJ/ME, PORDATA (2020) Praticantes desportivos federados: total e por todas as federações desportivas.

Lores, A., Murcia, J., Sanmartín, M., & Camacho, Á. (2004). Motivos de práctica físico-desportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apunts*, 76, 13-21.

Mirwald, R.L., Baxter-Jones, A.D.G., Bailey, D.A., Beunen G.P. An assessment of maturity from anthropometric measurements. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 2002: 34(4); 689-694.

N. Januário, C. Colaço, A. Rosado, V. Ferreira, R. Gil. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade

Paim M.C.; Pereira, E. F. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Motriz*, v.10, n.3, 2004.

Passos (2013). *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Raposo, J. J. B. Vasconcelos; Figueiredo, Alexandre; Granja, Pedro (1996). "Factores de Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva". Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Ross WD, Marfell-Jones MJ. Kinanthropometry. In MacDougall JD, Wenger HA, Green HJ, eds. *Physiological Testing of the High-Performance Athlete*, pp 223-308. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books, 1991.

Samulski, D. (1995) *Psicologia do desporto: teoria e aplicação prática*. Belo horizonte: Imprensa UFMG.

Sardinha, L.B. (1999). Exercício, saúde e aptidão metabólica. Um guia para a prática da promoção da saúde. In L.B. Sardinha, M.G. Matos & I. Loureiro (Eds), *Promoção da Saúde – Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 85-121). Lisboa: FMH Edições.

Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. In F. Sobral & A. Marques (Coord.), FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. Vol 2, p.89-97

Weinberg, R. e Gould, D. (2001). Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vallerand, R., Rousseau, F. (2001). *Intrinsic motivation in sport and exercise : a review using the hierarquical model of intrinsic motivation*. In Singer, R., N., Hausenblas, H. A., & Janelle, C. M. (Eds). Handbook of Sport Psychology, (pp. 386-416) – Second Edition. New York – John Willey & Sons, inc.

Tabela 1 – *Análise comparativa da amostra*

Fatores	1ª Aplicação		2ª Aplicação		<i>(p-value)</i>
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Estatuto	3,77	0,56	3,67	0,54	0,99202
Emoções	3,67	0,99	3,96	0,93	0,72786
Prazer	2,90	0,88	3,14	0,72	<u>0,02202</u>
Competição	4,48	0,60	4,23	0,71	0,19706
Forma Física	3,86	0,66	3,75	0,55	0,87288
Desenvolvimento de Competências	3,48	0,82	3,60	0,88	0,72634
Afiliação Geral	2,98	0,78	3,21	0,93	0,68916
Afiliação Específica	3,44	0,59	3,56	0,69	0,69654

Tabela 2 – Análise comparativa entre Gêneros

Fatores	1ª Aplicação			2ª Aplicação		
	Média SF	Média SM	(<i>p-value</i>)	Média SF	Média SM	(<i>p-value</i>)
Estatuto	3,80	3,74	0,84148	3,63	3,71	0,69654
Emoções	3,38	4,00	0,63836	3,77	4,18	0,74896
Prazer	2,87	2,94	0,77182	3,23	3,03	0,8181
Competição	4,35	4,64	0,83366	3,96	4,55	0,38978
Forma Física	3,98	3,73	0,2113	3,74	3,77	0,65994
Desenvolvimento de Competências	3,42	3,55	0,47152	3,54	3,68	<u>0,0466</u>
Afiliação Geral	3,04	2,91	<u>0,03236</u>	2,96	3,50	0,92828
Afiliação Específica	3,38	3,50	0,92034	3,44	3,70	0,84148

Tabela 3 – Análise comparativa entre Praticantes e Não Praticantes de D. Federado

Fatores	1ª Aplicação			2ª Aplicação		
	Média P	Média NP	(<i>p-value</i>)	Média P	Média NP	(<i>p-value</i>)
Estatuto	3,71	3,81	0,52218	3,97	3,45	0,22246
Emoções	4,10	3,36	0,5485	4,70	3,43	0,25848
Prazer	2,83	2,95	0,98404	3,27	3,05	0,35238
Competição	4,45	4,50	0,5552	4,60	3,96	0,47152
Forma Física	3,80	3,91	0,25848	3,93	3,63	0,97606
Desenvolvimento de Competências	3,65	3,36	0,61006	3,85	3,43	0,12852
Afiliação Geral	3,10	2,89	0,1141	3,80	2,79	0,11876
Afiliação Específica	3,48	3,41	0,48392	3,83	3,37	0,5552

Tabela 4 – *Análise de resultados das Medições do Estatuto Maturacional*

	Idade_dec	Estatura (1ª)	Estatura (2ª)	Alt_sent (1ª)	Alt_sent (2ª)	Massa_corp oral (1ª)	Massa_corp oral (2ª)	PAPHV (1ª)	PAPHV (2ª)	PYfromPHV (1ª)	PYfromPHV (2ª)
1	14	182	183	94	95	24.2	25.6	12.8	12.6	1.8	1.9
2	14	163	163	87	87	18.8	16.1	12.4	12.7	2.0	1.9
3	14	163	164	88	88	19.9	20.8	12.4	12.8	2.3	2.2
4	15	165	165	87	87	16.9	16.9	12.6	12.8	2.4	2.5
5	14	166	166	86	86	23.2	24.3	12.4	12.6	2.5	2.6
6	14	165	165	85	85	23.5	22.7	12.4	12.5	2.2	2.4
7	14	166	166	89	89	25.8	25.4	12.2	12.4	2.7	2.8
8	14	156	157	82	83	18.1	17.4	13.0	13.1	1.6	1.8
9	14	161	161	83	83	23.9	22.3	12.5	12.7	1.9	2.0
10	14	155	155	82	82	17.1	17.9	12.9	13.0	1.3	1.5
11	14	184	184	92	92	19.2	19.4	13.2	13.4	1.3	1.4
12	14	186.5	187	89	89	16.8	17.4	13.8	13.9	0.8	1.0
13	14	161	164	79	80	17.4	15.9	15.2	15.3	(-) 0.4	(-) 0.2
14	14	169	169	88	88	18.6	19.6	12	12.2	2.3	2.4
15	14	153	153	83	83	18.4	18.8	13.2	13.3	1.6	1.8
16	14	160	161	85	85	19.1	18.9	12.7	12.8	1.9	2.1
17	14	175	176	90	90	19.9	19.6	13.7	13.8	1.3	1.4
18	14	163	165	89	90	19.9	19.8	13.5	13.6	0.8	1.0
19	14	167.5	169	86	86	15.4	15.4	14.4	14.6	0.5	0.6
20	14	180	180	89	89	17.3	18.2	13.7	13.8	0.8	1.0
21	14	167	168	82	82	18.6	19.9	14.7	14.7	(-) 0.1	0.1
22	14	168	168	86	86	18.9	18.7	14.0	14.2	0.5	0.5
23	15	173	174	88	89	21.7	22.7	14.1	14.1	1.2	1.5
24	15	158	159	85	85	16.8	16.6	13.2	13.0	2.2	2.7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência do subcapítulo anterior, entendo este relatório de estágio como uma conquista, pois permite que haja uma reflexão sobre todo o processo e o percurso realizado até esta etapa do Estágio Pedagógico. Nesta fase, verifico que o Plano de Formação Individual serviu para uma reflexão sobre as expectativas iniciais, servindo como fio condutor que guiou o meu percurso e progresso, na transmissão e promoção da aprendizagem dos alunos, incentivando em todos os momentos boas práticas, valores e princípios morais de respeito por si, pelo próximo e pelo meio.

No demais, verificou-se alteração positiva da perspectiva quer com o envolvimento e relacionamento com a turma quer com a comunidade escolar, pois que apesar do difícil e extenuante ano letivo, não haveria outro adjetivo que exprimisse melhor o sentimento do término deste EP do que, gratificante.

Foram de facto ultrapassados bastantes obstáculos; foram efetivamente transmitidos conhecimentos e valores aos alunos, que conosco se cruzaram, quer na turma de intervenção, quer na de coadjuvação, ou ainda qualquer outro aluno da comunidade escolar que se aproximou nos eventos desenvolvidos, os quais foram transmitindo sempre um feedback tão positivo, compensando qualquer cansaço sentido, que o único caminho a adotar foi o de continuar a dar o nosso melhor a estes jovens alunos.

O trabalho cooperativo entre os elementos do núcleo de estágio, os professores orientadores, os professores do grupo disciplinar e demais docentes e não docentes foram igualmente fundamentais para aprender e evoluir de forma consistente e sustentada ao longo deste EP.

Todos os capítulos constantes neste documento, desde a aquisição de competências e aprendizagens, às tomadas de decisão no planeamento, realização e avaliação, refletem uma ponderação sobre toda esta jornada, desde o começo de atividade numa escola, á qual com o tempo nos afeiçoamos. Fica o claro sentimento de que acabamos esta fase de uma forma completamente diferente. O sentimento de insegurança e inexperiência deu lugar á perceção do muito que ainda há para aprender.

Todas as dificuldades e sacrifícios foram compensados por aqueles que nos rodearam e saímos daqui enormemente dedicados, empenhados, positivos e motivados por este gosto do ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- Amado, J., & Freire, I. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa, pp. 12-19
- Anastasiou, L. (1998) *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX.
- Arends, R. (2005). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Bañuelos, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. 2ª ed. Madrid: Gymnos
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cavallet, V. J. (1999) *Os desafios da educação no ensino superior e a avaliação da aprendizagem*.
- Cerezo, C. R., Gutiérrez, C. J. L., Jiménez, V. R., Cortés, A. J. P., & Medina, V. T. (2008). *La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas*. Publicaciones, 38, 163-182
- Claro JR. R., & Filgueiras, I. (2009). *Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v.8, nº2.
- Costa, F. (1983). *A seleção de estratégias de ensino em educação física. Condicionantes para o seu tratamento experimental (Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de educação física, Lisboa, Portugal)*
- Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto 2001, Diário da República, 1ª série—N.º 201. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, Diário da República, 1ª série—N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho Normativo nº1-F/2016 Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-04-05
- Direção-Geral de Educação (DGE, 2015) *O que é a atividade física?* FITescola. Folhas de Facto. Atividade Física. ATVFIS02

- Estrela, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora. pp. 51-52
- Gill, D. L., Gross, J.B. and Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*
- Kohlberg, L. (1984) *The Psychology of Moral Development: the nature and validity of moral stages – Essays on moral development*. v. 2. Harper & Row Publishers.
- Le Boterf, G. (1997). *De lá compétences à lá navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, n.º 6
- Ministério da Educação (2001). Programa de Educação Física do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Editorial do Ministério da Educação
- Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal).
- Organização Mundial de Saúde. (OMS, 2020). *Stay Physically active during self-quarantine*. World Health Organization: Europe.
- Palma, Â., Oliveira, A., & Palma, J. (2010). Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2ª ed. Londrina: Eduel
- Peiró, C. e Gimeno, J. (2005). Las Propriedades Psicométricas de La Versión Inicial del Questionario de Orientación a La Tarea y al Ego (TEOSQ) Adaptado a La Educación Física en su Traducción al Castellano. *Revista de Psicologia del Deporte*. Vol. (13), n. 1, p. 25-39.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (1ª ed). Barcelona: INDE.
- Perrenoud, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Perrenoud, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995

- Piaget, J. (1996) Os procedimentos em Educação Moral. In: MACEDO, L. et al. (Org.). Cinco Estudos de educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- Pimenta, S. G. (1996) Formação de professores: identidade e saberes da docência. Cortez. Programa Nacional de Educação Física Escolar, Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: IPB, ESE, 2009. ISBN 978-972-745-101-2
- Ribeiro, L. C. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Texto Editora. Lisboa.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). Prática Pedagógica Supervisionada II_2018-2019. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a enseñar la educación física. La técnicas y las estratégias de disciplina. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a enseñar la educación física. 2ª ed. Barcelona: INDE.
- Waiselfisz, J. (1998). Avaliação participativa. Ideias, São Paulo, 8, 59-66
- Vickers, J. N. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach. Champaign, IL: Human Kinetics

ANEXOS

Anexo 1 – Rotação de Espaços

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
 ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
MANCHA HORÁRIA – 2020/2021

MAPA 1
 De 21/09 a 25/09

Hora	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	G1	G2	C1/2	R1	G1	G2	C1/2	R1	G1	G2	C1/2	R1	G1	G2	C1/2	R1	G1	G2	C1/2	R1
08.30 - 09.15	5E		5A						5D								5B			
09.15 - 10.00	5E	6B	6E						5C				6C	8B			5B			
10.15 - 11.00	9Dd	8A	9A		7B	9Cd			9D	8Cd	6D	Mot 8A	7Ad	9E			5F	9C	8D	
11.00 - 11.45	9D	8A	9A		7Bd	9C			9D	8C	6D		7A	9Ed			5E	9C	8D	
12.00 - 12.45	9B	6C	7D	Mot 8A	8Dd	6F			9B	5B	6A	Mot 8A	7B	9Ad	6F		5C	7C	8C	
12.45 - 13.30	9B	6C	7D		8D								7B	9A	6F		5C	7C	8C	
13.45 - 14.30																				
14.30 - 15.15	Mot 7C				Mot 7C															
15.25 - 16.10	5D	6A			9E	5F			5A	8Ad	7C		6B	6E						
16.10 - 16.55	5D	6A			9E	5F			5A	8A	7Cd		6B	6E						
17.05 - 17.50	7A	6D			8B				7D											
17.50 - 18.35	7A				8B															

G1 – Pavilhão; G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol/ Setor de Atletismo); C2 – Exterior (Campos de Futebol/Andebol)

Jorge Oliveira: 5ªA, 6ªE, 6ªF / DE Basquet -BJ

Henrique Algodres: 6ªA, 6ªB, 6ªC, 6ªD/ DE Basquet -BH

Bruno Cardoso: 5ªB, 5ªC, 5ªD, 5ªE, 5ªF

Pedro Iglésias: DE Atletismo – Atl

Mª Filomena Namora: 9ªB, 9ªD, 9ªDdança, 7ªA, 7ªB

Carlos Galamba: 7ªC, 8ªA, 9ªC

Lurdes Pereira: 7ªD, 8ªB, 9ªA, 9ªE / DE Ténis - T

Ana Paula Costa: 8ªC, 8ªD / Dança- 7ªA, 7ªB, 7ªC, 8ªA, 8ªC, 8ªD, 9ªA, 9ªC, 9ªE / DE Bad

Anexo 2 – Distribuição das matérias

1º Período – Distribuição das Aulas

Mês	Dia	Nº Aula	Matéria	Nº Aula UD	Espaço
Setembro	17	1	Condição Física	1	G2
	21	2 e 3	Futebol	1 e 2	C1
	24	4	Atletismo (Velocidade)	1	C1
	28	5 e 6	Atletismo/ Basquetebol	2/ 1	C1
Outubro	01	7	Futebol	3	C2
	05	<i>Feriado</i>			
	08	8	Atletismo (Salto em Comprimento)/ Basquetebol	3/ 2	C1
	12	9 e 10	Futebol	4 e 5	C2
	15	11	Atletismo (Salto em Comprimento)	4	C1
	19	12 e 13	Basquetebol	3 e 4	C1
	22	14	Atletismo (Resistência)	5	C2
	26	15 e 16	Badminton	1 e 2	G1
	29	17	Badminton	3	G1
	Novembro	02	18 e 19	Basquetebol	5 e 6
05		20	Condição Física	2	G2
09		21 e 22	Futebol	6 e 7	C2
12		23	Futebol	8	C2
16		24 e 25	Condição Física (FITescola)	3 e 4	G1
19		26	Badminton	4	G1
23		27 e 28	Basquetebol	7 e 8	C1
26		29	Atletismo (Salto em Comprimento)	6	C1
30		<i>Tolerância de Ponto</i>			
Dezembro	03	30	Futebol	9	C2
	07	<i>Tolerância de Ponto</i>			
	10	31	Badminton	5	G1
	14	32 e 33	Condição Física (FITescola)	5 e 6	G2
	17	34	Teste de Avaliação e Auto-avaliação.	-	G2

2º Período – Distribuição das Aulas

Mês	Dia	Nº de Aula	Matéria	Nº Aula UD	Espaço
Janeiro	04	35 e 36	Badminton	6 e 7	G1
	07	37	Condição Física	7	G2
	11	38 e 39	Basquetebol	9 e 10	C1
	14	40	Badminton	8	G1
	18	41 e 42	Andebol	1 e 2	C2
	21	43	Condição Física/ Voleibol	8/ 1	G2
	25	<i>Confinamento</i>			
	28	<i>Confinamento</i>			
Fevereiro	01	<i>Confinamento</i>			
	04	<i>Confinamento</i>			
	08	44 e 45	Basquetebol (Ficha Av. Co.)	Assíncrona	
	11	46	Condição Física (Circuito 1)	Síncrona	
	15	47 e 48	Basquetebol (desafio)	Assíncrona	
	18	49	Condição Física (Circuito 1)	Síncrona	
	22	50 e 51	Vícios no Desporto	Assíncrona	
	25	52	Condição Física (Circuito 2)	Síncrona	
Março	01	53 e 54	Vícios no Desporto	Assíncrona	
	04	55	Condição Física (Circuito 2)	Síncrona	
	08	56 e 57	Ficha Av. Co. (Badminton)	Assíncrona	
	11	58	Condição Física (Circuito 2)	Síncrona	
	15	59 e 60	Debate Badminton/ Apresentação Trab. Vícios	Assíncrona	
	18	61	Condição Física (Circuito 2)	Síncrona	
	22	62 e 63	Apresentação Trab. Vícios	Assíncrona	
	25	64	Auto e hétero-avaliação	Síncrona	

3º Período – Distribuição das Aulas

Mês	Dia	Nº de Aula	Matéria	Nº Aula UD	Espaço
Abril	05	65 e 66	Voleibol	2 e 3	G1
	08	67	Andebol	3	C2
	12	68 e 69	Atletismo (Estafetas)	7 e 8	G2/C1
	15	70	Voleibol	4	G1
	19	71 e 72	Andebol	4 e 5	C2
	22	73	(Atletismo) Condição Física	(9) / 7	G2/C1
	26	74 e 75	Voleibol	5 e 6	G1
	29	76	Andebol	6	C2
Maio	03	77 e 78	Basquetebol	11 e 12	G2/C1
	06	79	(Voleibol) Atletismo	(7 e 8) / 9	(G1) C1
	10	80 e 81	(Teórica) Andebol	7 e 8	C2
	13	82	(C. Física) Basquetebol	13	G2/C1
	17	83 e 84	Voleibol	9 e 10	G1
	20	85	Futebol	10	C2
	24	86 e 87	Atletismo (Estafetas)	9 e 10	G2/C1
	27	88	Badminton / Voleibol	11 / 9	G1
31	89 e 90	Futebol e Andebol	11 / 9	C2	
Junho	03	<i>Feriado</i>			
	07	91 e 92	Voleibol	10 e 11	G1
	10	<i>Feriado</i>			
	14	93 e 94	Atletismo (Salto Altura)	11 e 12	G2/C1
	17	95	Teste de Avaliação e Auto/ hétero-avaliação	-	G1

Anexo 3 – Grelha de Motivação de Aula

18.01.2021 41 e 42 (P)					21.01.2021 43 (P)					08.02.2021 44 e 45 (AS)					11.02.2021 46 (S)					15.02.2021 47 e 48 (AS)					18.02.2021 49 (S)				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
			X					X			X							X				X				X			
		X					X				X					X					X				X				
				X			X					X				X					X				X				
						X				X						X					X				X				
	X					X				X					X					X				X			X		
	X					X				X					X					X				X			X		
	X					X				X					X					X				X			X		
		X				X				X					X					X				X			X		
		X				X				X					X					X				X			X		
			X			X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X		X				X					X					X				X			X		
				X																									

Anexo 5 – Estrutura do Plano de Aula



Plano Aula			
Professor(a): Cláudia Andrade		Data: xx.xx.xxxx	Hora: xx:xx
Ano/Turma: 9 ^º A	Período: 1 ^º	Local/Espaço: G2	
N ^º da aula: 1	U.D.:	N ^º de aula / U.D.: xx (x)	Duração da aula: 45 min
N ^º de alunos previstos: 24			
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino	ACPA
T	P						
Parte Inicial da Aula							
Parte Fundamental da Aula							
Parte Final da Aula							
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):							

Reflexão Crítica

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
 Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário | 2º Ano | 1º Semestre
 Cláudia Andrade | n.º 2015230730

Anexo 6 – Critérios de Avaliação

A avaliação final de cada período, na disciplina de Educação Física, deverá contemplar a parte prática, o perfil do aluno e as suas competências nesta disciplina, 80% destinados ao saber fazer e 20% para o saber estar, de seguida se apresenta:

Dimensões	Áreas de Competência	100%
Conhecimentos Capacidades	Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situação de jogo.	70%
	Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica (programa Fitescola).	5%
	Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	5%
Atitudes Valores	Responsabilidade	5%
	Participação e cidadania	5%
	Organização e autonomia	5%
	Pensamento Crítico	5%

Figura 1 – Critérios de Avaliação.

Perfil dos Alunos (ACPA)

A	Linguagem e textos	F	Desenvolvimento pessoal e autonomia
B	Informação e comunicação	G	Bem-estar, saúde e ambiente
C	Raciocínio e resolução de problemas	H	Sensibilidade, estética e artística
D	Pensamento crítico e criativo	I	Saber científico, técnico e tecnológico
E	Relacionamento interpessoal	J	Consciência e domínio do corpo

Figura 2 – Perfil dos Alunos.

Os parâmetros apresentados acima podem ser avaliados através do questionamento, minifichas ou testes, trabalhos e por observação direta.

- ❖ **Classificação Final do 1º Período** = Média Final do 1º Período
- ❖ **Classificação Final do 2º Período** = (Média Final do 1º Período + Média Final do 2º Período) / 2
- ❖ **Classificação Final do 3º Período** = (Média Final do 1º Período + Média Final do 2º Período + Média Final do 3º Período) / 3

Anexo 7 – Avaliação Formativa Inicial

Agrupamento de Escolas Coimbra Sul
Escola Básica Drª Maria Alice Gouveia
Ano Letivo 2020/2021



Registo de Avaliação Formativa Inicial 9ºA

	Dia/ Mês	21 de setembro de 2020				
	Número de Aula	1 e 2				
	Avaliação Formativa Inicial Futebol	Condução de Bola	Passe	Receção	Remate	Nota
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

NI – Nível Introdutório +/-
NE – Nível Elementar +/-
NA – Nível Avançado +/-

Prof. Orientadora: Drª Lurdes Pereira
Prof. Estagiária: Cláudia Andrade

Anexo 8 – Ficha de Autoavaliação

Ficha de Autoavaliação
Educação Física

Nome: _____ N.º Ano/Turma _____

Conhecimentos/Capacidades (80%)											
MATERIAS	Períodos	Mt Fraco		Insuf		Suf		Bom		Mt Bom	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Basquetebol											
Andebol											
Futebol											
Voleibol											
Ginástica de solo											
Ginástica de aparelhos											
Ginástica acrobática											
Dança											
Atletismo											
Corrida de velocidade											
Corrida de resistência											
Corrida de barreiras											
Corrida de estafetas											
Lançamentos											
Salto em altura											
Salto em comprimento											
Badminton											
Ténis de campo											
Aptidão física/Fitness											
Conhecimento e compreensão dos conteúdos											

Atitudes e Valores (20%)											
Períodos		Mt Fraco		Insuf		Suf		Bom		Mt Bom	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Responsabilidade (5%)											
Participação e cidadania (5%)											
Organização e autonomia (5%)											
Pensamento crítica (5%)											

1.º Período:

Nível: _____

2.º Período:

Nível: _____

3.º Período:

Nível: _____

Anexo 9 – Autoformação – Certificado de Participação X FICEF




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

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

CERTIFICADO

CLÁUDIA BOTELHO CARNEIRO DE ANDRADE

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

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021


 A COORDENADORA DO MEEFEBs
 (Elsa Ribeiro-Silva)

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



Sexo: M ___ F ___ Ano de Escolaridade: _____ Idade _____
 Pratica desporto federado? Sim ___ Não ___ Pratica desporto escolar? Sim ___ Não ___

**Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas
 (QMAD: Serpa & Frias, 1991)**

Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar as pessoas à prática desportiva. Leia com atenção e assinale na escala o nível de importância que cada um deles tem para você. Não existem respostas certas ou erradas. Responda a todas as questões. Indique suas próprias opiniões, expectativas, sentimentos e atitudes. O questionário é anónimo. As suas respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceto o professor que efetuou o questionário.

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

Anexo 11 – Declaração de Consentimento

Duplicado do Investigador

Declaração de consentimento

No âmbito da Unidade Curricular de Investigação Ação do Mestrado em Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação dos Dr. Carlos Gonçalves e Dr. Luís Rama, docentes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação física da Universidade de Coimbra, estamos a desenvolver um projeto que tem como objetivo estudar as Motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física. Para o efeito pretende-se aplicar de um questionário (QMAD) reconhecido e validado para esta finalidade. Além desse questionário serão recolhidas algumas medidas antropométricas (Altura, Altura sentado e Peso) e dados pessoais (idade, ano de escolaridade e género). Em todos os momentos, será garantido o anonimato dos participantes.

Na qualidade de professor estagiário na Escola Básica Dr^a Maria Alice Gouveia, eu, Cláudia Botelho Carneiro de Andrade, peço a sua colaboração e a do seu educando para a concretização deste projeto. Agradeço que leia com atenção esta nota explicativa sobre o estudo. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações (claudia.andrade@coimbrasul.pt). Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____