

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ricardo Santos Domingues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3/S DR. DANIEL
DE MATOS, JUNTO DA TURMA DO 12^ªA, NO ANO
LETIVO 2021/2022**

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA – ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE O GÉNERO

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Bruno Avelar
Rosa e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Da Universidade de Coimbra

Julho de 2022

Ricardo Santos Domingues
2017263268



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3/S DR.
DANIEL DE MATOS, EM VILA NOVA DE POIARES, JUNTO DA TURMA DO 12ºA, NO ANO
LETIVO DE 2021/2022**

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA – ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE O GÉNERO

Relatório de Estágio Pedagógico do
Mestrado em Ensino de Educação
Física nos Ensinos Básico e
Secundário apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto
e Educação Física da Universidade
de Coimbra.

Orientador: Professor Doutor
Bruno Avelar Rosa

Coimbra
julho de 2022

Esta obra deve ser citada como:

Domingues, R. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, junto da Turma do 12ºA, no ano letivo de 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ricardo Santos Domingues, aluno nº 2017263268 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 22 de julho de 2022

Ricardo Santos Domingues

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar a apresentação deste relatório de Estágio Pedagógico, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a cumprir os meus objetivos e a realizar mais uma etapa do meu percurso académico, pois sem o apoio, compreensão, encorajamento e orientação nada disto seria possível.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, principalmente, aos meus pais, aos meus irmãos e à minha avó, por todo o apoio, motivação, compreensão e suporte familiar incondicional desde que me lembro.

Agradecer a todos os meus amigos, em particular ao Rafael Marques. Sempre ouvi dizer que a amizade não se agradece, mas obrigado.

A Luciana, como se dissesse água.

Aos meus colegas mais chegados da FCDEF-UC, que sempre foram a minha família em Coimbra, pelo encorajamento, companheirismo e por me fazerem descobrir o melhor de mim.

Ao orientador de escola Professor Marco António Correia Rodrigues, pelo acompanhamento, apoio, orientação e disponibilidade constante. Um grande homem, líder, exemplo e pai.

Ao orientador de faculdade, Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, pelo seu saber científico, pela partilha de conhecimentos e experiências bem como pelo seu empenho, pelas palavras amigas e completa disponibilidade desde o primeiro até ao último momento. Por me mostrar sobretudo como o papel de docente transcende a formação de bons alunos de Educação Física. Que ao transmitir normas e valores corretos, temos a possibilidade de impactar a forma como os alunos veem o mundo, fazendo deles melhores cidadãos e pessoas. Por me fazer olhar além das ferramentas que sei utilizar e incentivar a minha formação individual.

E por fim, à turma do 12º A da Escola EB 2,3/S. Dr. Daniel de Matos, pelo empenho, motivação e respeito, bem como por terem tornado esta experiência marcante e enriquecedora.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do segundo ano 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. O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, em Vila Nova de Poiares, junto da turma A, do 12º ano de escolaridade, que corresponde ao Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2021/2022.

De forma sistemática, o documento retrata e reflete todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, apresentando uma análise crítica e reflexiva do processo de formação, desde o planeamento até à realização da avaliação das componentes práticas. Esta experiência para além de muito enriquecedora, permitiu-me contribuir não só para a formação académica, como também para a formação e desenvolvimento ético dos alunos enquanto indivíduos e membros da sociedade, compartilhando conhecimentos e experiências capazes de impactar o rumo destes cidadãos de forma significativa.

Posto isto, este relatório organiza-se em três capítulos: o primeiro capítulo descreve a contextualização da prática desenvolvida, sendo composto pela história de vida e pela caracterização das condições locais e da relação educativa; o segundo capítulo retrata a análise reflexiva sobre a prática pedagógica, nomeadamente, as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional; por fim, o terceiro capítulo diz respeito ao Tema-Problema que representa a investigação desenvolvida ao longo do ano letivo, um estudo sobre “Motivação dos estudantes do ensino básico e secundário para a educação física – estudo comparativo entre o género”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Desenvolvimento Profissional, Educação Física, Intervenção Pedagógica, Reflexão.

ABSTRACT

This report is part of the Internship Report Program of the second year of the master's degree in Physical Education in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The Pedagogical Training Course took place at Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, in Vila Nova de Poiares, in class A, of the 12th grade, which corresponds to the Scientific-Humanistic Course of Science and Technology, in the school year 2021/2022.

In a systematic way, the document portrays and reflects all the work developed throughout the Pedagogical Training Course, presenting a critical and reflective analysis of the training process, from planning to the evaluation of the practical components. This experience, besides being very enriching, allowed me to contribute not only to the academic training, but also to the training and ethical development of students as individuals and members of society, sharing knowledge and experiences capable of impacting the course of these citizens in a significant way.

Having said this, this report is organized into three chapters: the first chapter describes the contextualization of the developed practice, being composed by the life history and the characterization of the local conditions and the educational relationship; the second chapter portrays the reflective analysis on the pedagogical practice, namely, the teaching-learning activities, the school organization and management, the educational projects and partnerships and the ethical-professional attitude; finally, the third chapter concerns the Theme-Problem which represents the research developed throughout the school year, a study on "Motivation of basic and secondary school students for physical education - comparative study between gender".

Keywords: Pedagogical Internship, Professional Development, Physical Education, Pedagogical Intervention, Reflection.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	15
1. História de vida.....	15
2. Caracterização do Contexto.....	17
2.1 Caracterização da Escola e do Meio.....	17
2.2 Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	19
2.3 O Núcleo Estágio Pedagógico	21
2.4 Caracterização da Turma	22
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	24
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem	24
1. Planeamento.....	24
1.1 Plano Anual	24
1.2 Unidades Didáticas	27
1.3 Planos de Aula	27
2. Realização.....	29
2.1 Intervenção Pedagógica.....	29
2.1.1 Instrução	29
2.1.2 Gestão	30
2.1.3 Clima e Disciplina	31
3. Avaliação	32
3.1 Avaliação Formativa Inicial (AFI)	32
3.2 Avaliação Formativa Processual (AFP)	34
3.3 Avaliação Sumativa (AS)	37
3.4 Autoavaliação	37
4. Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino	39
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar.....	41
Área 3 – Projetos e parcerias educativas	44
AthletiKids.....	44
Unidos pelo Boccia.....	48
Área 4 – Atitude ético-profissional	51
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	53

CONCLUSÃO	66
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	72

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Associação de Estudantes

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

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

FCDFEF-UC - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

EP - Estágio Pedagógico

EBSDDM - Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos

EF - Educação Física

GEF - Grupo de Educação Física

NE - Núcleo de Estágio

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

Projeto MAIA - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

VNP - Vila Nova de Poiares

UD - Unidade Didática

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Caraterização da turma 12ºA (2021//2022) -----	73
Anexo 2 – Roulement -----	85
Anexo 3 – Planeamento Anual -----	88
Anexo 4 – Extensão e Sequência de Conteúdos -----	91
Anexo 5 - Plano de Aula -----	93
Anexo 6 – Grelha de Avaliação Formativa Inicial -----	99
Anexo 7 – Grelhas de Avaliação Sumativa -----	100
Anexo 8 – Certificado Programa Educação Olímpica -----	104
Anexo 9 – Certificado “Fundamentals of manuscript preparation” -----	105

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, que se insere no plano curricular do segundo ano, quarto semestre 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 (FCDFEF-UC), no ano letivo 2021/2022.

O Estágio Pedagógico (EP) foi realizado na Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos (EBSDDM), em Vila Nova de Poiares, junto da turma do 12ºA, sob a supervisão do Professor Marco António Correia Rodrigues, orientador de escola (EBSDDM), e do Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, orientador de faculdade (FCDEF-UC).

O principal objetivo do EP é não só articular a teoria e a prática, como colocar-nos em contacto direto com a realidade profissional do curso, proporcionando-nos novas aprendizagens e experiências, de forma a ampliarmos as nossas habilidades e competências organizacionais, pedagógicas e profissionais, tendo em vista o futuro exercício da profissão docente.

Assim, o presente Relatório de Estágio visa a reflexão crítica e sustentada das vivências e experiências obtidas no EP, como tal, este encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida, Capítulo II – Análise Reflexiva Sobre a Prática Pedagógica e, Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema.

No primeiro capítulo descrevemos a nossa história de vida e a caracterização das condições locais e relação educativa, particularmente a caracterização da Escola, do Grupo Disciplinar de Educação Física (EF), do Núcleo de Estágio (NE) e da Turma (12ºA).

No segundo capítulo elaboramos uma análise reflexiva relativamente a toda a componente prática pedagógica realizada ao longo desta Unidade Curricular (EP), relativamente às diversas áreas de Estágio Pedagógico: atividades de ensino-aprendizagem que engloba o planeamento, a realização e a avaliação; a organização e gestão escolar; os projetos e parcerias educativas; e, ainda, a atitude ético-profissional.

Por fim, no terceiro capítulo retratamos o aprofundamento do Tema-Problema escolhido e desenvolvido ao longo do ano letivo, intitulado “Motivação dos estudantes do ensino básico e secundário para a educação física – estudo comparativo entre o género”.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. História de vida

Sempre fui desde criança, enquanto jovem e agora adulto, um apaixonado pelo “Mundo das Atividades Físicas”. Através da sua experiencição e da adoção da prática desportiva regular de diversas modalidades, em diversas fases da minha vida, tais como: Natação, Futebol, Triatlo, Ciclismo, Jiu Jitsu, sendo que nestes últimos nove meses me dediquei somente ao Futebol.

Desde muito novo que adoro acompanhar desporto. Para além de ver desenhos animados como grande parte das crianças gosta de ver, uma das minhas memórias de infância é acompanhar o programa Desporto 2 no canal RTP2. É um programa das modalidades praticadas em Portugal e no estrangeiro e, não tendo a oferta que há atualmente, eu contentava-me com o que desse. Inicialmente gostava muito de acompanhar Atletismo, particularmente as provas de saltos e velocidade, e uma das coisas que gostava sempre de ver era o Magazine do Desporto Escolar onde inocentemente esperava um dia ver a transmissão de eventos da minha escola. Mais tarde tive acesso a mais canais e a Eurosport era sem dúvida o meu canal favorito, pois conheci desportos que nunca tinha visto e ouvido falar até então.

Na minha infância passei muito tempo em casa da minha avó, visto que os meus pais trabalhavam por turnos em Lisboa, a mais de 100kms de casa o que não lhes permitia acompanhar-me diariamente no Desporto. Eu jogava Futebol, não só porque sempre gostei, mas também porque era a única modalidade em que havia clubes disponíveis a oferecer transporte às crianças da minha zona no trajeto casa – clube e vice-versa. Como só podia ter treinos de futebol, era em casa da minha avó que eu tentava reproduzir o que via na televisão. Era na horta dela, que após a ajudar no trabalho agrícola eu simulava provas de saltos. Colocava uma enxada no chão a replicar uma tabua de chamada, dava balanço e saltava para a terra. Alinhava cestos de vindima ao longo de um percurso circular a imitar uma pista de atletismo e cronometrava as minhas corridas transpondo os cestos tentando sempre melhorar.

Como fui para o 2º ciclo, passei a estudar na cidade, tive oportunidade de experimentar outras modalidades para além do futebol, mas os meus pais só me permitiam praticar uma por razões monetárias pelo que optei pelo Triatlo, visto que desta maneira podia treinar em três modalidades (Natação, Ciclismo, Atletismo). Não sei dizer o que impulsionou o meu gosto pelo desporto, creio que foi uma paixão natural e algo que sem grande explicação desde logo me cativou, mas o gosto pelo ensino foi no momento que entro para o 5º ano e tenho as primeiras aulas de EF. Vou então estudar para a cidade, entro no 2º ciclo e tenho as primeiras aulas de EF. Eram de longe as minhas aulas preferidas, pois era naqueles blocos semanais que eu tinha a possibilidade de aprender sobre as modalidades que eu tanto gostava de ver em casa, mas que não podia praticar noutro contexto senão aquele. Os professores de EF sempre foram pessoas que tive em conta e nutri grande admiração. Ensinavam-me coisas que eu realmente tinha interesse e gosto em aprender, pareciam-me dominar todas as modalidades, e o facto de as aulas serem de pé para pé, de olhos nos olhos com os alunos faziam-me sentir mais próximo deles do que de qualquer outro professor.

Termino a escolaridade obrigatória e motivado por toda essa experimentação desportiva, por toda a sua envolvência e importância, percorri o meu sonho de ingressar e de investir no ensino superior da área do Desporto, terminando em 2020, na FCDFEF-UC a licenciatura em Ciências do Desporto. Ao longo desta minha experiência fui contactando com crianças e jovens, quer como monitor das férias desportivas de verão no Triatlo, como seu treinador-adjunto, quer no estágio de desporto de opção - Natação, bem como na minha carreira de atleta. Estas vivências despertaram em mim o interesse pela formação de crianças e jovens, muito em particular, ao nível do ramo educacional da didática específica da EF e da sua importância para a construção de uma sociedade ativa, livre, participativa, com espírito crítico e promotora de hábitos saudáveis de vida. No fundo só queria proporcionar a outras pessoas a experiência agradável que foi para mim a EF e a alegria e prazer que sentia nas aulas, ser para alguém o que aqueles professores foram para mim e puder ter esse marco na vida de outros.

Concluo a licenciatura e candidato-me desta forma ao MEEFEBS novamente na FCDFEF-UC, onde entrei. Ao longo do primeiro semestre desenvolvi competências no domínio de processos de investigação em educação, no desenvolvimento de projetos de investigação-ação, curriculares e de ação pedagógica adequados a contextos diversos, no

desenvolvimento da ética profissional a partir da avaliação das implicações e responsabilidades sociais resultantes das suas decisões, individuais e coletivas, na promoção da aprendizagem ao longo da vida, apoiada na experiência, na investigação e na supervisão pedagógica. Chegando agora o momento do estágio procuro colocar em prática o que aprendi até agora, de forma que consiga no futuro desempenhar com sucesso as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do Ensino Básico e Secundário, contribuindo para a construção social dos alunos e para uma educação de qualidade, respeitando e promovendo os princípios morais e éticos que devem guiar toda esta atividade profissional.

2. Caracterização do Contexto

2.1 Caracterização da Escola e do Meio

A EBSDDM é sede do agrupamento de escolas de Vila Nova de Poiares, município que se encontra no distrito de Coimbra, constituído por quatro freguesias: Poiares (Sto. André de Poiares), Arrifana, São Miguel de Poiares e Lavegadas. Para além da EBSDDM o agrupamento integra os Centros Educativos de Arrifana, S. Miguel e Santo André onde se leciona Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo.

O primeiro contacto que estabelecemos foi com o docente e nosso orientador, o professor Marco Rodrigues, que nos introduziu e integrou na escola. Pudemos encontrar nele todas as características que via nos professores de EF que me marcaram no passado o que fez dele uma das pessoas que mais me influenciou em todo o processo. Tivemos nele um verdadeiro líder, muito influente e presente na escola em todas as frentes. Junto a ele conhecemos melhor a dinâmica escolar que foi um dos principais benefícios do EP.

Ao chegarmos a escola o professor orientador deu-nos a conhecer ao diretor e restantes elementos da direção que nos receberam num ambiente acolhedor e afável. O diretor colocou-se desde logo à nossa disposição para colaboração necessária ao desenvolvimento do EP e ao mesmo tempo deu a conhecer que ele, no papel da escola, contava connosco ao apelar à nossa entrega, empenho e criatividade na dinamização de atividades ao longo do ano.

Depois disso fizemos uma visita guiada pelos espaços da escola e fomos apresentados aos funcionários da escola e das instalações desportivas. No que toca aos espaços destinados à prática das aulas de EF, a escola não dispõe de pavilhão gimnodesportivo, uma carência superada pelo recurso ao pavilhão municipal, situado no exterior das instalações. As nossas aulas dividiram-se pelo espaço exterior da escola, equipado com balneários, campo de futebol/andebol com duas balizas, três campos de basquetebol (seis tabelas), pista de atletismo e caixa de saltos, depois tínhamos então o pavilhão municipal de Poiães e um campo sintético.

Ao longo dos anos os cursos com vertente profissional têm motivado uma grande percentagem de alunos alterando assim as tendências passadas sobre a preferência por parte dos alunos aos cursos científico-humanísticos.

Esta escola para além dos cursos científico-humanísticos, ao longo dos últimos anos letivos tem tido ofertas de ensino nos cursos profissionais, sobretudo, técnico de mecânica automóvel, para o qual existe uma oficina pedagógica, e técnico de cozinha pastelaria, técnico de restaurante/bar e técnico de vendas para os quais o agrupamento dispõe de uma cozinha/restaurante pedagógico.

Chegámos a usufruir do restaurante pedagógico nos dias em que este estava aberto aos docentes e membros da direção. Éramos convidados pelo professor orientador de escola, onde a par da população escolar supramencionada partilhávamos uma refeição confeccionada e servida pelos alunos da escola. Este era um momento que contribuía para a evolução dos alunos proporcionando-lhes uma experiência em contexto real onde estavam em constante avaliação por parte dos seus professores. Para nós estagiários era um momento muito enriquecedor, onde sentimos realmente o clima de partilha entre docentes e a cultura integradora existente nesta escola. Dinamizado por um dos professores do GEF, nesta escola há também a tradição de se fazer um lanche partilhado na sala de professores, todas as terças-feiras nos intervalos das 10h, no qual também participámos. Aderiram cerca de 35 professores e membros da direção que a cada semana em grupos de 3 a 4 elementos, segundo a calendarização feita pelo professor do GEF, traziam um lanche para todos usufruírem. Estes intervalos na sala de professores originavam excelentes discussões em contexto informal e permitiu-nos conhecer melhor outros professores num ambiente muito relaxado.

Nestes momentos de diálogo com outros professores, desde cedo e pelas conversas iniciais em que nos alertavam para a dificuldade de empregabilidade e a incerteza, principalmente no início de carreira, ou outros colegas que diziam estar exaustos emocionalmente da burocracia excessiva e de ter de lidar com um ou outro aluno com deficit de atenção, ou outros indisciplinados, sentimos uma classe docente um pouco insatisfeita. Inicialmente foi preocupante e a par dos meus colegas estagiários discutíamos sobre estes assuntos com algum alarme. Pessoalmente, nesse sentido não me identifiquei com a sala de professores, senti que estava envelhecida e pareceu-me haver uma falha no entendimento dos próprios em relação a como eram vistos pela comunidade e ao reconhecimento do seu trabalho. Quando em conversas com diretores, funcionários, alunos e até pais, só ouvi coisas boas, pelo que me parece que estas carências de reconhecimento parecem existir apenas na percepção dos próprios professores, que merecem ser mais acarinhados. Têm que mais vezes se fazer ouvir as vozes de quem tem elogios a tecer, que pelos vistos é quase toda a gente.

2.2 Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF da EBSDDM, pertence ao departamento de expressões e é constituído por 8 professores, 1 do género feminino e 7 do género masculino, dos quais 3 são professores estagiários.

Desde a nossa primeira experiência com o grupo de EF, logo na primeira reunião do departamento de expressões, percebemos a complexidade do trabalho desenvolvido. Era um grupo de colegas muito experiente e, à exceção de um colega, todos pertenciam ao quadro da escola, situação similar à generalidade dos professores da EBSDDM.

A minha intervenção nessa reunião foi muito reduzida, à exceção de uma breve apresentação pessoal. Este foi um dos pontos mais negativos da minha atuação no estágio, o fato de não participar ativamente e com opinião crítica nas reuniões do departamento, visto que nas de grupo e conselhos de turma não foi o caso.

Para colmatar esta lacuna deveria ter procurado analisar antecipadamente os documentos preparatórios das reuniões, participar nas mesmas e realizar relatório crítico com mais frequência.

Conseguimos notar desde logo como um ou outro interveniente acabava por liderar as interações e a assumirem-se como líderes em contexto formal, mas depois havia um grupo de professores que não tinha esse papel tão ativo e menos iniciativa em grandes grupos, mas que quando chamados a atuar e lhes era indicada certa atividade ou tarefa estavam sempre prontos a ajudar e intervir.

Nessa reunião e ao longo do ano pude também comprovar como funcionava o trabalho colaborativo. Decisões de conceção, com cunho pessoal, por exemplo no Desporto Escolar (DE) a adaptação da evolução dos alunos era tomada individualmente, mas questões de decisão coletiva de desenvolvimento curricular eram assuntos frequentemente abordados tanto em reunião como em contexto informal.

O fato de haver muitas situações de provas e de júri, implica muito mais conversa, visto que as provas refletem o efeito do trabalho desenvolvido e neste grupo não senti que o trabalho fosse ameaçado pela classe docente insatisfeita, pois sempre me pareceu haver uma estabilidade funcional na estrutura do grupo.

Desde que chegamos que fomos acolhidos pelo grupo e habituamo-nos desde logo a estar juntos a trabalhar, a falar, a acordar e permutar sobre o que estamos a ver e a ter de discutir.

Tivemos no nosso orientador uma pessoa que todos tinham em grande consideração e ao acompanhá-lo vimos o quão requerida era a sua opinião, recordo-me de na altura das provas de aferição alguns professores discutirem com ele sobre as decisões a tomar tendo em vista o coletivo, dado o conteúdo das provas, o nível dos alunos e como podiam atingir os objetivos pretendidos. Ao acompanhar estas conversas ofereci-me a ajudar em aulas de ginástica em turmas com mais dificuldade, pois desde o início da pandemia derivada ao vírus SARS-CoV-2, não tiveram qualquer contacto com a modalidade e a professora estava com dificuldades na lecionação das aulas. Este foi um dos momentos em que explorámos os efeitos do NE, como fonte de renovação de conhecimento. Foram várias as vezes ao longo do ano que fomos solicitados por alguns professores sobre diversos assuntos pertinentes e alusivos às aulas e à escola, mas como estagiários também reconhecemos a competência do professor que não só o orientador, portanto procurámos ajuda diversas vezes junto a outros professores que se demonstraram sempre disponíveis. Sentimos que não houve um benefício unidirecional, na medida em que me parece que a

escola contribuiu largamente para o nosso desenvolvimento como futuros docentes, mas em certa medida também existiu um contributo na direção inversa.

2.3 O Núcleo Estágio Pedagógico

O núcleo de estágio foi também constituído por mais dois professores estagiários e pelos orientadores de escola e de faculdade.

Aquando do momento de escolha da escola para a realização do EP, teve um grande peso o fato de no ano anterior ter acompanhado um amigo que estagiava nesta escola e ter tido a oportunidade de conhecer o professor orientador, mas no que concerne aos meus colegas estagiários e orientador de faculdade eu não sabia o que esperar e não me coube a mim escolher. Ao ver quem comigo tinha sido colocado nesta escola, apenas conhecia os meus colegas por ter estado na mesma turma que eles no 1º ano de mestrado.

À partida já sabíamos que o EP ia ser um ano exigente, de trabalho árduo onde ia ser fundamental haver uma grande coesão de grupo. Por entre o compromisso individual e toda a responsabilização, foi sempre muito presente em cada um de nós o interesse pelo processo coletivo de aprendizagem.

Havia entre nós pouca compatibilidade de horários e dada a situação profissional de cada um, vimo-nos por vezes impossibilitados de agrupar pelo que criamos um grupo online onde discutimos sobre o que quer que fosse que precisássemos e sempre que tal exigisse reuníamos também via zoom.

Desde cedo constatámos que os ritmos e formas de trabalhar divergiam, e, como é natural, pontualmente não estávamos em concordância em determinado tópico ou decisão, mas encontrámos sempre um consenso, ultrapassando assim todos os obstáculos que nos eram colocados, o que vai de encontro a Costa (2015) que defende que o compromisso coletivo não pretende estrangular ou inviabilizar os processos de ordem individual, mas antes dar-lhes um sentido e sustento, de maneira a que cada professor tome as suas decisões em prol dos objetivos comuns, “facilitando a troca de experiências/dificuldades pedagógicas, a operacionalização e discussão da visão educativa, o planeamento e aplicação da aprendizagem profissional, e a gestão e otimização dos recursos.” (Magalhães, 2018).

O fato de morar longe da escola levava a que tivesse de fazer diariamente quase 60 quilómetros e nesse trajeto era acompanhado por um dos meus colegas estagiários. Em

retrospectiva essas viagens foram momentos que contribuíram bastante para a nossa relação. Para além de termos experienciado o que é o dia a dia de muitos professores, o ter de fazer estas viagens mais longas até ao local de trabalho, eram também momentos em que refletíamos sobre as nossas práticas, criticávamos o trabalho de um e de outro, tecíamos comentários em relação a certos episódios passados nas nossas aulas ou na escola e comentávamos também sobre o que estávamos a achar de toda esta experiência e como estávamos a lidar e passar por tudo isto. Foram várias as vezes em que vínhamos no carro a discutir também sobre o que íamos fazer nas aulas desse dia e, principalmente no início do ano letivo quando íamos mais nervosos para as aulas, a certificação de que a aula estava bem pensada por parte de um colega sobre o que ia ser feito acabava por ser tranquilizante e todo esse diálogo ajudava-nos a rever o que ia decorrer. Havia um grande clima de entreajuda e empatia entre todos.

O professor Marco privilegiou a comunicação informal, esteve sempre a nossa disposição para o que quer que fosse e foi muito presente em todo o processo. Incentivou o diálogo e reflexão sobre tudo o que fazíamos e tanto nas reuniões semanais, como em conversas entre e depois das aulas refletíamos sobre as práticas. Esteve sempre à distância de uma chamada, depositou confiança para experienciar tudo o que eram ideias que nos surgiam e mesmo quando a sua opinião não ia tão ao encontro do que tínhamos delineado, incentivava-nos a experimentar e até a prová-lo errado.

2.4 Caracterização da Turma

A escolha das turmas ficou ao nosso encargo com o consentimento do Professor Marco. As turmas que tínhamos à nossa disposição eram as turmas A e B do 9º ano e o 12ºA do Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias.

Ofereci-me para trabalhar com o 12ºA, pois não tinha experiência prévia com a faixa etária que caracterizava a turma. No contexto de treino, só tinha estado em contacto com crianças e pré-adolescentes pelo que tinha toda a intenção em abraçar este desafio com alunos mais velhos. Os meus colegas não se opuseram e sortearam entre eles a escolha das turmas de 9º ano. O facto de trabalharem no mesmo ano de escolaridade permitiu-lhes trocar experiências, material pedagógico o que acabou por ser benéfica para eles.

A turma 12º A era pouco numerosa, tinha 5 alunos no quadro de honra da escola pelos resultados obtidos no ano anterior e, tendo em conta o que os professores das outras disciplinas me fizeram chegar, era uma turma muito bem-comportada e respeitadora.

Senti que fui aceite pela turma e consegui desde logo o controlo da mesma. O fato do professor Marco ter lecionado as primeiras duas aulas permitiu-me fazer uma análise do comportamento da turma e como esta reagia a certos estímulos e situações o que preveniu daquele primeiro choque de ter que me apresentar a um grupo de alunos.

Por outro lado, o fato da minha intervenção ir aumentando gradualmente ao longo do tempo, ao invés de assumir a turma desde início, foi que senti durante as primeiras três ou quatro aulas que os alunos olhavam para o professor Marco por aprovação e viam o meu papel como secundário.

No início do ano aplicámos na turma um questionário em formato Google Forms sobre os seus dados pessoais e relativos à escola, entre outros (Anexo 1). A turma era constituída por 15 alunos, 7 rapazes e 8 raparigas.

Os alunos consideraram que as disciplinas de Português e Matemática eram aquelas em que sentiam mais dificuldade. As matérias pelas quais tinham preferência era a Biologia, Matemática e Educação Física.

Apesar dos alunos demonstrarem gosto pela disciplina de Educação Física, tinham poucas vivências a nível motor e desportivo e apresentavam padrões motores aquém dos espectáveis.

De forma geral sempre foram motivados para a prática, mas estavam especialmente expectantes para as aulas de Dança e Basquetebol, o que eu já previa depois de analisar as respostas ao questionário. Junto desta turma aprendi a relevância de conhecer, saber lidar e agir com cada aluno, reconhecendo a sua individualidade. Apliquei estratégias diferenciadas de forma a ganhar a sua confiança e apreço, mas também para responder as necessidades individuais de cada um deles.

Procurei sempre que os alunos vissem em mim alguém que os compreende e que procura perceber os seus medos e dificuldades.

Estabelecemos uma relação de profissionalismo e respeito, mas todos depois de todos os momentos e clima de aula valeram um carinho especial por esta turma e até mesmo amizade.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

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

Quina, J. (2009)

De acordo com a citação acima referida, de Quina (2009), a didática é composta essencialmente por três tarefas: preparação, realização e avaliação, sendo que estas têm de ser perspectivadas de uma forma dinâmica e inter-relacionada. No seguimento deste capítulo irei analisar o processo ensino-aprendizagem que realizei durante o ano de estágio pedagógico tendo como referência estas três tarefas fundamentais ao ensino.

1. Planeamento

“elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”

Bento, J. (2003)

O ensino divide-se em dois momentos, o primeiro de conceção e o segundo do que acontece na prática, o planeamento surge então como um guia flexível que procura essencialmente *“delinear aquilo que tem de ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve efetuar”* (Mesquita, 1997).

1.1 Plano Anual

O Plano Anual *“constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”* (Bento, 2003), servindo essencialmente como um guia de referência para organizar e estruturar o ano letivo.

O Plano Anual ao orientar o processo ensino-aprendizagem permite-nos potencializar o mesmo, tornando as aprendizagens mais significativas para os alunos (Matos, 2010). Contudo, de acordo com Teixeira & Onofre (2009) elaborar o mesmo também é uma das

principais dificuldades que os alunos estagiários sentem, talvez derivado da pouca experiência que têm numa realidade com a qual não estão familiarizados, de facto não ter conhecimento das especificidades da turma do 12ºA foi difícil apresentar uma justificação da atribuição das matérias lógicas. Este obstáculo poderia ter sido ultrapassado através do diálogo com professores que conhecessem a turma. Ao contrário das turmas dos meus colegas estagiários, das quais o professor Marco já acompanhava desde o 7º ano, por isso consegui dar informações relevantes sobre as turmas, no meu caso não tinha acesso a quaisquer dados reunidos pelo docente que tinha previamente acompanhado a turma nos anos letivos anteriores.

De forma a definir as matérias a lecionar baseamo-nos nas orientações expressas nos referenciais oficiais da EF, as Aprendizagens Essenciais (2018) e o Programa Nacional de Educação Física.

Na primeira aula foi entregue aos alunos uma ficha que tinham de completar conforme as suas preferências. Após a sua análise, e ao conjugar as preferências dos alunos, às ideias do GEF chegamos à conclusão de que as matérias que iam ser lecionadas nesta turma iam ser o Basquetebol, Rugby, Atletismo, Dança - Step, Voleibol e Badminton.

Decidimos desde logo trabalhar o Atletismo ao longo dos 3 períodos, dada a sua importância visto que nesta matéria estão presentes todo o tipo de movimentos, como a corrida, saltos e movimentos. “O Atletismo é o conjunto de provas individuais ou coletivas em que se baseia quatro atividades: marcha, corrida, salto e arremesso” (Oliveira, 2006). Começar desde o início com esta matéria foi importante, tal como se denotou com a melhoria dos alunos nos testes de aptidão física da primeira para a segunda aplicação, pois os alunos regressam das férias numa forma física algo a desejar dada a falta de hábitos de exercício físico. A ideia era também aproveitar sempre que temos aula no espaço exterior para lecionar esta matéria.

Dada a preferência dos alunos que se verificou no questionário no início do ano na matéria de Basquetebol, foi a segunda que teve mais aulas visto que esperávamos especial motivação dos alunos, mas tivemos uma contrariedade. Quando no roulement tínhamos aulas no espaço exterior não podíamos utilizar as tabelas de basquetebol visto que o seu uso estava interdito por razões de segurança e só se perspetivava que houvesse tabelas novas no 3º período.

Dada esta condicionante, optamos por lecionar o Basquetebol apenas no 3º período, já as demais matérias distribuímos tendo em conta o que pode ser trabalhado nos espaços que nos eram atribuídos, os meios disponíveis para tal e procuramos também que não se tornasse fastidioso e repetitivo.

O 1º período iniciou-se com Rugby, intercalando com Badminton e Atletismo, porém as matérias sujeitas a avaliação sumativa são apenas Rugby e Badminton. No 2º período iniciar-se-á Voleibol, que foi a única matéria concluída ainda que tenhamos acabado por começar também o Basquetebol apesar de ser uma matéria com avaliação sumativa no 3º período, de maneira a obter uma maior diversidade de matérias no 2º período.

Por fim, no 3º período foi lecionada a Dança (Step) e concluído o Basquetebol. Como o Step era a matéria que menos dominava decidimos encaixá-la no final do ano, não só para ter tempo para me preparar melhor, mas também com o objetivo de passar aos alunos um clima divertido e jovial no final de ano letivo, o que acabou por se verificar.

Realizámos duas aplicações dos testes de aptidão física, a primeira logo no 1º período e a segunda no final do 2º período, que foram proveitosas para situar o nível de condição física dos alunos e avaliar a sua melhoria.

Temos ainda Aulas Livres no final de todos os Períodos, onde o objetivo é oferecer aos alunos uma aula mais descontraída, onde iremos trabalhar sobre uma matéria à sua escolha, uma vez que estamos no final do período, ou então se necessário ocupar essa aula com os objetivos de outra aula em que por algum motivo não possa ter sido lecionada.

Nas últimas aulas de cada um dos períodos planeamos aulas livres de maneira a cumprir objetivos de aulas que por alguma razão não tenham sido lecionadas. Caso não seja preciso repor nenhuma aula proporcionávamos aos alunos uma aula tranquila e descontraída onde trabalhamos uma matéria que tenham preferência. Visto que o professor Marco era o diretor de turma, e a partida já sabíamos que íamos acabar por ter que despende de algumas aulas para tratar de assuntos relevantes à mesma, abdicamos de algumas aulas práticas ao longo do período para desenvolver os projetos de Cidadania e Desenvolvimento, palestras onde os alunos eram esclarecidos sobre o ensino superior e acesso ao mesmo e uma sessão sobre ansiedade e stress em época de testes e exames.

Como se pode notar no Planejamento Anual, as matérias estão distribuídas de maneira a permitir uma aprendizagem mais abrangente, de forma que não haja um saturamento dos alunos em certa matéria e para promover uma maior consolidação de conhecimentos e aprendizagens.

1.2 Unidades Didáticas

As unidades didáticas, de acordo com Bento (2003), são unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, disponibilizando aos professores de forma clara as diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem para determinado conteúdo.

Nas unidades didáticas elaboradas pelo nosso núcleo de estágio procurámos sempre mencionar as áreas de competência do perfil dos alunos a desenvolver em cada uma delas e organizar os conteúdos e aprendizagens de forma lógica e sequencial, como se pode verificar na “Extensão e Sequência de Conteúdos” nos apêndices.

ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DOS ALUNOS A DESENVOLVER DURANTE ESTA
UNIDADE DIDÁTICA

A	LINGUAGENS E TEXTOS	---
B	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	X
C	RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	X
D	PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO	---
E	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	X
F	DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA	X
G	BEM-ESTAR, SAÚDE E AMBIENTE	X
H	SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA	---
I	SABER CIENTÍFICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO	X
J	CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO	X

1.3 Planos de Aula

O Plano de Aula é o guia de ensino para uma sessão em particular (Rink, 1985), contendo os objetivos para a mesma. O modelo de plano de aula escolhido foi o mesmo que utilizamos nas aulas da unidade curricular de Didática de EF I e II, um modelo tripartido estruturado em parte inicial, parte fundamental e parte final.

A princípio acabávamos por cometer muitos erros na conceção deste documento que prontamente eram corrigidos pelo professor orientador. Alguns desses erros passavam por nos objetivos de aula a forma nominal do verbo não ser o indicativo, como se pretende. Outros exemplos são a escolha de objetivos desajustados uma vez ou outra

numa fase inicial e o fato de em alguns casos definirmos demasiadas componentes críticas/critérios de êxito o que no momento de aula depois podia ser contraproducente aquando do instante de dar feedback aos alunos.

Em retrospectiva, podíamos ter adicionado uma outra coluna destinada ao Feedback Essencial, como mais tarde sugeriu o nosso professor orientador de faculdade. Dada essa característica dos nossos planos de aula, que inicialmente tinham muitas componentes críticas, esta coluna extra permitia-nos cingir aos principais objetivos dos exercícios, facilitando a compreensão e assimilação da informação que queríamos passar aos alunos. Acabei por não adaptar essa coluna aos meus planos de aula porque passado pouco tempo eu já fazia esse exercício mental e antes das aulas, tendo em conta os objetivos da mesma, já sabia onde ia incidir predominantemente o meu feedback e quais os conceitos que eu queria que os alunos realmente interiorizassem. Isso deve-se muito ao fato do constante acompanhamento do nosso orientador e à ênfase que ele dava a este ponto, o que foi muito importante para a nossa evolução e conseqüente sucesso dos alunos.

O fato de termos de fundamentar todas as opções tomadas levava-nos também a reconsiderar e refletir sobre os exercícios escolhidos para a aula. Dei por mim várias vezes a planear um exercício e depois no momento da justificação da escolha, ao pensar no que ia trabalhar e estimular com determinado exercício acabava por repensar a minha escolha pois não ia ao encontro dos meus objetivos para aquela aula.

2. Realização

2.1 Intervenção Pedagógica

Após as tarefas de planeamento surge as tarefas de realização, momento em que o professor interage com o aluno. De acordo com Siedentop (1983) existe um conjunto de dimensões, inter-relacionadas, que se bem aplicadas podem potencializar a eficácia do ensino realizado pelo professor (Aranha, 2004). Desta forma, neste capítulo, recorri à sistematização proposta por Siedentop (1983) e analisei a minha intervenção pedagógica com base em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1.1 Instrução

A dimensão instrução assume um papel fundamental na condução das aulas e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma das ferramentas que é mais utilizada no decorrer da aula, estando diretamente relacionado com os objetivos de aprendizagem, nomeadamente, nas preleções iniciais, nas demonstrações, nos questionamentos, nos feedbacks e na conclusão da aula.

Durante este estágio pedagógico procurei realizar preleções claras e concisas de forma focar-me nos aspetos essenciais às aprendizagens e evitando prolongar as preleções, para que os alunos não desviassem a sua atenção. Durante os exercícios recorria frequentemente ao feedback pedagógico, complementando com questionamento para que os alunos refletissem e tivessem um papel mais ativo nas aprendizagens (Silva, 2012). Uma forma que o meu orientador também sugeriu para melhorar a minha instrução passou por utilizar os alunos como agentes de ensino na demonstração, mas também em tarefas de ensino (Ensino Recíproco), sob a responsabilidade do professor. Por último levava já pensadas palavras-chave para usar no feedback, diminuindo o tempo de abordagem com um só aluno e conseguir focalizar a atenção dos alunos para um menor número de aspetos, mas com a importância necessária à proficiência motora.

O que me fez evoluir mais neste aspeto foi a observação de aulas do professor Marco e as reflexões que fazíamos em NE no final das aulas. Não senti dificuldades no controlo da atividade dos alunos, mesmo à distância sempre soube usar o feedback coletivo e

cruzado. Estava muito confortável no que toca a conhecimentos sobre as matérias pelo que conseguia oferecer feedback de qualidade, sendo ele corretivo, descritivo ou prescritivo. O meu problema é que por vezes tinha um ou outro aluno mais desmotivados e inicialmente não me soube adaptar a estes. Ao observar o professor Marco pude reparar na energia como ele estimulava os alunos, desde a colocação de voz à linguagem corporal. Em pouco tempo reconheci as minhas lacunas e percebi que não me chegava dar feedback positivo, que precisava de os avivar e ser mais intenso. Uma das formas que decidi usar e acabou por revelar grande sucesso com estes alunos foi esporadicamente dar feedback individualizado puxando-os à parte. Ao utilizar esta estratégia sentia os alunos mais presentes e recetivos à mensagem do professor que depois se revelava num maior empenho na tarefa e consequente melhoria de performance.

2.1.2 Gestão

A organização das atividades na aula contempla a gestão do tempo de instrução e a formação de grupos, a transição dos alunos nas situações de aprendizagem, a arrumação de equipamentos, os momentos de interrupção e início da atividade dos alunos, consumindo pouco tempo de aula e recorrendo preferencialmente a estratégias de gestão positiva. Nesse sentido, um planeamento cuidadoso proporcionará uma rentabilização do tempo de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos (Piéron, 1996).

Com o objetivo de maximizar o tempo disponível para a atividade motora tentei sempre iniciar a aula à hora programada, tendo criado como decorrer do ano letivo uma rotina de início de aula onde os alunos chegavam e colocavam-se em meia-lua para a prelação inicial, transmitindo posteriormente a informação de uma forma simples e direta. Também o material era preparado e montado antes do início da aula, evitando transições de exercícios prolongadas, o que era complementado por uma predefinição de grupos (quando era o caso) que se mantinham até ao final da aula. Uma das rotinas que definimos desde o início do ano passava por no início de cada aula, salvo exceções, os alunos fazerem corrida continua durante 4 minutos no 1º período, 6 minutos no 2º período e 8 minutos no 3º período. O objetivo era melhorar a condição física dos alunos e fazer com que percebessem quais as suas capacidades e como deve gerir o esforço. Durante o

período em que os alunos corriam, em aulas onde trabalhávamos em grupos predefinidos, aproveitava para distribuir coletes de maneira a não perder tempo mais tarde.

2.1.3. Clima e Disciplina

As dimensões clima e disciplina encontram-se profundamente interligadas, de acordo com Siedentop (2008), “*um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender*”, ou seja, um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenho nas tarefas propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos (Marques, 2004).

A turma desde o início nunca revelou comportamentos de desvio, apresentando um comportamento exemplar, contudo para manter um bom clima e combater alguma desmotivação que por vezes surgia procurei tornar pessoal o meu relacionamento com os alunos, tratando-os pelo primeiro nome, também tentei envolver sempre o máximo possível os mesmos no processo ensino-aprendizagem, motivando tanto o bom como o mau executante, adaptando a dificuldade dos exercícios à realidade da turma e recorrendo ao contacto visual, a postura, a imagem e expressões faciais, para apelar, receber e provocar atenção. Relativamente à disciplina utilizei o assobio para chamar a atenção da turma, seja para prestarem atenção, parar a tarefa ou vir ao encontro do professor, também procurei delinear de forma clara as regras de funcionamento da aula.

A única aula onde houve um desentendimento entre alunos por causa de algumas faltas que eram provocadas involuntariamente na matéria de Basquetebol, intervim de imediato e neutralizei a situação com prontidão. Elogiei a intensidade da defesa que, apesar de sem maldade recorrentemente fazia falta, mas expliquei a este que não o podia fazer. Apesar da desajustada reação eruptiva de ambos, disse-lhes que estava satisfeito com a prestação dos dois porque este tipo de situação só acontece quando se está motivado e envolvido na tarefa. O aluno que cometia as faltas na aula seguinte disse-me que em casa fez uma pesquisa sobre as infrações no Basquetebol, porque queria perceber e achava-as muito complexas. Ao saber disto decidi fazer um novo esclarecimento sobre o que são violações no Basquetebol, mas este aluno é que fez a preleção, ajudado por mim para correções mínimas, e desde então os alunos foram mais contidos no contacto físico. Apesar de mais

contidos, a intensidade na defesa continuou em altas e fiquei bastante satisfeito pela forma como superaram o incidente e pelo empenho demonstrado.

3. Avaliação

“corresponde ao todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”.

Fernandes, D. (2004)

Em Educação Física, tal como nas outras disciplinas, a avaliação dos alunos é realizada com base em critérios e objetivos estipulados, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. O professor, através da observação, elabora uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos através dos objetivos de ciclo que constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e subáreas da EF e as que caracterizam cada uma delas. Desta forma o sucesso é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem dos objetivos gerais.

Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e também apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extraescolares, que marcam a sua educação, direta ou indiretamente, representadas nas Aprendizagens Essenciais.

3.1 Avaliação Formativa Inicial (AFI)

No seguimento do conceito de avaliação surge a Avaliação Inicial que, segundo os PNEF do 3º Ciclo,(2001), é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações

curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. Por outras palavras devem situar os alunos em relação às AE e ao PNEF e perceber como se vai trabalhar com os mesmos. Segundo Carvalho (1994), os objetivos da avaliação inicial são:

- Apresentar o programa/matérias;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias;
- Recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma;
- Ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Criar um bom clima de aula;
- Identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento;
- Recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa;
- Identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas;
- Recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual.

O Protocolo de Avaliação Inicial tem como principal objetivo garantir uma homogeneidade nos processos avaliação inicial entre todos os professores do respetivo departamento, para que todos os alunos sejam avaliados de forma igual, sendo um instrumento construído e aplicado por todos os elementos do grupo de EF, que contempla um conjunto de matérias, situações e critérios de êxito, permitindo a recolha de informações necessárias à avaliação inicial. Ao utilizar o Protocolo de Avaliação Inicial pretende-se diagnosticar o nível dos alunos em todas as matérias e prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento, incluindo a deteção pontos fortes ou fracos que limitam esse desenvolvimento.

No caso do Voleibol, atribuímos três critérios/indicadores (Anexo 6 – Grelha de Avaliação Formativa Inicial). O sistema de registo passava por um “F” se o aluno executasse, se não executasse um “NF”. Sistema de observação: Introdutório (I): Não cumpre 3 critérios; Elementar (E): Cumpre 3 critérios.

3.2 Avaliação Formativa Processual (AFP)

Avaliação Formativa pode ser considerada como a avaliação do processo, servindo a tomada de decisão. Esta avaliação deve fazer parte do próprio processo sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento e melhoria deste, uma vez que fornece ao processo de ensino uma função reguladora e orientadora das aprendizagens, ou seja, é uma função que fornecerá informações acerca de como é que os alunos estão a aprender.

Segundo Domingos Fernandes, citando Perrenoud (1992) é Avaliação Formativa definida como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”.

A Avaliação Formativa é essencial no processo ensino aprendizagem porque tem como principal função o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo de todo o ano letivo, sendo que através da mesma conseguimos saber se as nossas estratégias de ensino estão a resultar e se os alunos estão no caminho que desejamos para a sua formação e aprendizagem. Ao utilizarmos a avaliação formativa estamos a contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos concedendo-lhes a oportunidade de interagirem com o professor ao partilharem as suas dificuldades e formas de as ultrapassar no futuro, em conjunto. Esta forma de avaliar é muito benéfica para o fortalecimento da relação professor-aluno, que por sua vez, exponencia a aprendizagem.

No ponto 4 das recomendações do projeto MAIA é referido que: “a investigação tem evidenciado sistematicamente que a avaliação pode contribuir largamente para melhorar o ensino e as aprendizagens e, assim, os três processos são indissociáveis” (avaliação, ensino e aprendizagem) (Fernandes *et al.*, 2020, p. 101), levando-nos assim a pensar a avaliação, como pilar do processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura para a Avaliação Formativa que utilizámos, tem como sustento principal as indicações provenientes do Ministério da Educação através do Decreto-Lei n.º 55/2018 que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Art. 1º). Elaborámos então a

estratégia de modo a tentar ir ao encontro das indicações que constam do referido Decreto-Lei.

Como estratégia para a implementação da avaliação formativa, iremos considerar os alunos como parte ativa na avaliação. Estruturámos como ponto de partida, que no final algumas aulas, os alunos se autoavaliem em relação à sua prestação na aula em 3 ou 4 parâmetros (no máximo). Um dos parâmetros deverá corresponder obrigatoriamente à componente avaliativa das “Atitudes e Valores”, e os restantes à componente de “Conhecimentos e Capacidades”. Para tal, os alunos preencherão uma grelha (individual) de autoavaliação colocando um traço no nível (1 – 5) em que consideram ter estado no decorrer da aula para cada um dos parâmetros a avaliar, conforme a figura.

Modalidade: Tag Rugby		Data: 11/11/2021
Parâmetro	Avaliação do aluno / Avaliação do professor	
1		
2		
3		
4		
A		
Observações:		

Dando o exemplo da aula de 11/11/2021

1. Ao receber a bola procura avançar e evadir a defesa
 2. Olho para o colega antes de executar o passe;
 3. Coloco-me em posição base defensiva e defendo ativamente, procurando com determinação realizar o tag no adversário;
 4. Leio o jogo e o adversário antes de tomar decisões
- A. Empenho.

O professor posteriormente assinalará a sua avaliação com cor diferente dando deste modo *feedback* aos alunos. Para a autoavaliação dos alunos do 12º ano utilizaremos a mesma escala (1 – 5) de forma a facilitar os alunos, no entanto o professor fará o seu

registo na escala de 0 – 20, a correspondência entre escalas está descrita na tabela seguinte:

Classificação 1 - 5	Classificação 0 - 20
1	0 - 5
2	6 - 9
3	10 - 13
4	14 - 17
5	18 - 20

Após terminada a aula, e depois de recolher as fichas de autoavaliação correspondentes a cada aluno, o professor coloca a sua avaliação com uma cor diferente escrevendo um pequeno comentário que considere relevante para a melhoria das aprendizagens. De modo a agilizar este processo, optámos por incluir várias grelhas (para várias aulas) em cada ficha individual de modo que os alunos na aula seguinte, quando forem preencher a ficha de autoavaliação correspondente à aula que terminou, possam ver se a perceção que tiveram das suas prestações na aula anterior está de acordo com a perceção do professor. Nos casos em que exista discrepância entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação do professor, o teor do comentário escrito pelo professor deve ir neste sentido, explicando os motivos da discrepância e apontando o que o aluno deve fazer para melhorar. Nestas situações é também aconselhável um *feedback* verbal individualizado com os alunos em questão de modo a justificar a disparidade.

Pretendemos através desta metodologia que os alunos se sintam parte integrante e ativa da avaliação e desenvolvam autoconhecimento e perceção dos seus pontos fortes e das suas fragilidades na disciplina. Através de uma avaliação formativa frequente, acreditamos que será mais fácil para o professor planificar as aulas seguintes, tentando deste modo ir mais ao encontro das reais necessidades dos alunos e temos também a expectativa de que através desta reflexão sistemática (por alunos e professor) a avaliação sumativa final seja o mais transparente possível, dando deste modo indicadores aos alunos do nível em que se situam semanalmente para que estes possam melhorar ou manter determinado nível consoante os seus objetivos pessoais.

3.3 Avaliação Sumativa (AS)

A **Avaliação Sumativa** é tipicamente tida como uma avaliação ou balanço final, acontecendo assim no final de uma época de aprendizagem ou de um processo (quer esta seja, a totalidade ou parte de um programa, quer seja no final de uma unidade didática).

Enquanto na avaliação formativa se pode avaliar o processo, para tomar medidas imediatas que melhorem o mesmo, na avaliação sumativa avalia-se o produto com a finalidade de determinar o alcance dos objetivos e valorar o produto, sendo que a avaliação formativa permite tomar medidas imediatas e a avaliação sumativa somente a médio e longo prazo.

Na avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata, mas sim valorar em definitivo, num certo momento, final, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido (Nobre, 2015). Ou seja, enquanto a avaliação sumativa pretende ser diferenciadora a formativa deve permitir homogeneizar os conhecimentos dos alunos (Noizet & Caverni, 1985).

Ribeiro (1989) refere que este tipo de avaliação apresenta algumas vantagens que podem ser destacadas, como por exemplo, permitir aferir resultados de aprendizagem, permitir introduzir correções no processo de ensino e utilização de testes sumativos com o propósito de avaliar.

A avaliação sumativa pode ter duas formas, pode ser uma avaliação que ocorre no fim de um período de ensino ou pode ser pontual, com o objetivo de certificar e validar um conjunto de aprendizagens que o professor ache pertinente, uma vez que também a avaliação sumativa tem um papel regulador, só que ao invés da formativa que formativa tenta adaptar o ensino às diferenças individuais que os alunos apresentam a sumativa procura assegurar que as capacidades e características dos alunos correspondam às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação (Allal, 1986).

3.4 Autoavaliação

A Autoavaliação, muitas vezes é utilizada de forma complementar à Avaliação Formativa, essencialmente na perspetiva francófona.

A autoavaliação é um processo de avaliação que pode ser extrapolado para o dia-a-dia, sendo este um processo de reflexão essencial para toda a gente, tanto a nível escolar, como profissional e até socialmente. Esta refere-se à avaliação dos próprios desempenhos do aluno, estando alinhada com as funções formativa e formadora da avaliação, para que isto aconteça é importante que sejam fornecidas ao aluno informações detalhadas no início do ciclo de aprendizagem, só assim terá um referencial para que possa examinar as suas performances e aprendizagens corretamente, ou seja, é função dos professores informar os alunos acerca do que se devem autoavaliar, os critérios para isso e dar indicações sobre como estes devem elaborar juízos de valor (Nobre, 2015).

Frequentemente, e de forma errada, a autoavaliação é remetida para uma consulta aos alunos, no final de um processo educativo, acerca da nota que estes consideram merecer, ou seja, uma perspetiva da sua performance.

A autoavaliação deve ser realizada com propósitos educativos, permitindo ao aluno regular o seu processo de aprendizagem guiando-se pelos critérios dados pelo professor, ajudando-o a aprender a avaliar-se durante o processo, usando parâmetros conhecidos. Desta forma a autoavaliação deve ser vista como uma componente transversal para a formação do aluno não só como estudante, mas também como cidadão. O papel do professor será o de encaminhar e ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem, proporcionando nestes o desenvolvimento de capacidades de regulação, organização e avaliação de aprendizagens.

O professor tem um papel fulcral no processo de autoavaliação fornecendo aos alunos orientações que os ajudem e guiem neste processo e construindo ferramentas adequadas para que estes possam avaliar as suas aprendizagens. O professor poderá, por exemplo, criar tabelas ou questionários, que sejam claros e inequívocos, de forma que os alunos registem a sua evolução e os seus sucessos ou mesmo insucessos ao longo do percurso de ensino-aprendizagem (Bordón, 2006).

É importante que o aluno desenvolva uma atitude de reflexão em relação ao que aprende, verificando os seus desempenhos, tentando encontrar formas de superar as dificuldades, tendo a autoavaliação um papel de grande importância pois ajuda os alunos a regular as suas capacidades de comunicação e aprendizagem (Soares, 2007).

Desta forma, se queremos uma aprendizagem centrada no aluno e no seu desenvolvimento, parece óbvio que a autoavaliação como prática educativa é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Isto é, a existência de formas de autoavaliação e o debater de perceções entre os alunos e o professor acerca do que aprenderam faz com que seja possível que a autoavaliação seja uma forma apropriada de monitorizar as aprendizagens dos alunos.

Os dados resultantes da autoavaliação podem e devem ser conjugados com outras formas de avaliação, como por exemplo da avaliação sumativa, formativa ou diagnóstica.

Erradamente, numa aula em que os alunos realizaram a autoavaliação levei apenas uma folha onde ordenadamente os alunos iam preencher individualmente. Como a folha era comum a todos, levou a que os alunos se comparassem e influenciou a sua avaliação, pelo que, por estas e outras razões, foi um erro crasso que não volto a cometer.

4. Intervenção Pedagógica a Outro Ciclo de Ensino

Uma vez que me encontrava a realizar o EP numa turma de Ensino Secundário (12º ano), optei por uma do 7º ano de escolaridade, que corresponde ao 3º Ciclo, para realizar esta intervenção. A presente turma tem como professor responsável, o docente José Pedro Gonçalves.

Esta intervenção ocorreu durante um período de 4 semanas, o que correspondeu a 6 aulas junto da mesma. Na primeira aula, ao contrário do que ocorreu no início do ano na turma de 12º ano com o professor Marco, em que foi apenas de integração na turma e o professor assumiu a aula e apenas o auxiliei sempre que possível, neste caso fui eu que desde o início dei as aulas. Comecei após ter discutido com o professor José Pedro o processo desta coadjuvação, sendo que logo de seguida o mesmo me passou a responsabilidade das aulas, assim como do planeamento das mesmas. A UD foi Andebol, sendo que em conjunto com o professor, foram definidos os seus objetivos, e eu próprio desenvolvi o seguinte planeamento com base nessa discussão e com o Programa Nacional de Educação Física.

Data	Espaço	Unidade Didática	Objetivos da Aula	Função Didática
21/04/2022	Exterior	Andebol	Colaborar com os companheiros na reposição do equilíbrio ofensivo circulando a bola; Exercitar as capacidades condicionais.	Exercitação
26/04/2022	Exterior	Andebol	Utilizar o drible, progredindo para permitir a finalização; Finalizar de preferência na zona mais central da baliza, utilizando o remate mais adequado; Exercitar as capacidades condicionais.	Exercitação
03/05/2022	Exterior	Testes de Aptidão Física	Realizar os Testes de Aptidão Física.	
05/05/2022	Exterior	Andebol	Desmarcar-se rapidamente, oferecendo linhas de passe em posição favorável; Exercitar as capacidades condicionais.	Exercitação
10/05/2021	Exterior	Andebol	Colaborar com os companheiros na reposição do equilíbrio ofensivo circulando a bola; Exercitar as capacidades condicionais.	Consolidação
12/05/2021	Exterior	Andebol	Finalizar de preferência na zona mais central da baliza, utilizando o remate mais adequado; Exercitar as capacidades condicionais.	Consolidação

Após estas intervenções ao longo destas seis aulas, foram sentidas bastantes diferenças daquilo a que estava habituado no ciclo de ensino superior, sendo que tive de me adaptar para que todo o processo de ensino-aprendizagens dos alunos jamais ficasse comprometido. Assim, tive de adaptar não só a minha postura, mas também a forma como dinamizava as aulas com o objetivo dos alunos se encontrarem sempre motivados e comprometidos com a disciplina. Encontrei uma turma muito mais imatura em relação àquilo que estava habituado, mas por outro lado era um grupo de alunos que, na sua maioria, demonstraram um nível de motivação bastante elevado. Algo que também pude

constatar foi o facto de que estes alunos necessitam constantemente de reforços, com o objetivo de realizarem as tarefas da forma pretendida, uma vez que nem sempre absorvem os feedbacks fornecidos pelo professor. Outra diferença também observável prende-se com o facto da necessidade de colocar rapidamente os alunos em prática, fazendo com que esses não se sintam aborrecidos e se desconcentrem durante uma instrução mais longa e requereu uma simplificação no tipo de tarefas a realizar quando comparando com a turma de 12ºano.

Este desafio foi uma excelente oportunidade de evolução como professor, onde aumentei e melhorei as minhas capacidades como tal dada a adequação exigida às diferentes faixas etárias e heterogeneidade dos alunos. Foi bastante positivo perceber todas estas diferenças, o que me prepara muito mais para o futuro quanto à postura a adotar e quanto à dinamização das aulas objetivando sempre o aperfeiçoamento e sucesso das aprendizagens.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

O Diretor de Turma, segundo o despacho normativo n.º 4-A/20161 de 16 de junho, é fundamental para o sucesso educativo *“não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”*.

Ao longo do ano foram várias as tarefas administrativas que realizei na assessoria ao DT, desde a caracterização da turma no programa Inovar ao controlo da assiduidade da mesma, depois também trabalhei em equipa com o conselho de turma realizando relatórios acerca das reuniões em que estava presente e tentando identificar formas de superar as dificuldades e problemas que a turma ia apresentando ao longo do ano letivo. O único aspeto menos positivo que destaco foi não ter acompanhado a realização de atas, era o DT e a secretária que as realizavam, algo que considero importante saber fazer quando for profissional de ensino.

Acompanhei também o desenvolvimento dos projetos de Cidadania e Desenvolvimento e conseqüente apresentação dos mesmos na Assembleia Municipal. Estive sempre

presente nas reuniões com os responsáveis pelo projeto “My Polis” e dinamização da assembleia. Algumas das reuniões ocorreram em blocos destinados às aulas de EF, pois como o prof. Marco era o DT de turma acabávamos que ter de abdicar de algumas aulas práticas para este efeito.

Num dos conselhos de turma onde estive presente a delegada e subdelegada de turma, foi sugerido aos professores, pelas mesmas, que se dinamizasse alguma ação de sensibilização para o stress em época de exames e de testes visto que era uma problemática que se fazia sentir nos alunos. Encarreguei-me dessa tarefa entrando desde logo em contacto com a psicóloga da escola e, dada a escassez de tempo em organizar algo de maiores proporções para toda a comunidade escolar, decidi dedicar um dos blocos das nossas aulas práticas para abordar este assunto.

Após alguma pesquisa sobre o tema, fiz uma preleção onde procurei: explicar o que é stress e ansiedade, que é sempre normal ficar nervoso antes de avaliações, mas que é importante saber reconhecer os sinais do que não é o simples nervosismo e o que pode ser um ataque de ansiedade - e o que fazer perante essa noção de que não está a ser um nervosismo normal, mas sim ansiedade perante um momento importante; explicar distinção entre eustress e distress; clarificar e falar da ansiedade generalizada – há alunos que podem ter, mas acham que é uma coisa normal porque são só "mais preocupados"; ensinar algumas técnicas de relaxamento (respiração abdómen ex.). No final deixei ainda algumas dicas que para além das técnicas de relaxamento desenvolvidas em aula podem também tentar em casa, ao longo do tempo (um trabalho mais demorado, mas que acaba por ter maiores resultados a longo prazo) a meditação, o journaling, estabelecer pequenas metas e objetivos em vez de objetivos grandes e que demoram muito mais tempo a alcançar (desconstruir as coisas, para diminuir a ansiedade de ter de atingir X). Recomendei ainda que colocassem as coisas em perspetiva, que as avaliações e exames não são o fim do mundo e expliquei que quando somos novos, especialmente na adolescência, é normal sentirmos que tudo o que passamos é algo enorme e dramático, mas que no fundo quando forem mais velhos vão olhar para trás e perceber que não se deviam ter preocupado tanto. Tive especial preocupação e cuidado a proferir estas últimas afirmações e com as palavras certas porque os adolescentes podem ser recetivos a esta mensagem com um certo dramatismo e não pode ser dito de uma maneira que pareça que

estamos a invalidar os seus sentimentos por seres adolescentes. Referi também o fato de que no caso dos testes só é perturbação quando afeta negativamente o desempenho.

Estive também presente palestras onde os alunos eram esclarecidos sobre o ensino superior e acesso ao mesmo. Houve uma sessão em particular, promovida pela “Inspiring Future” que me levou a refletir sobre quando passei pela situação. Decidi falar com a professora de Português e coloquei-me à disposição para fazer à turma 12ºA uma sugestão literária. Dei-lhes a conhecer um poema do poeta português José Régio. Quando a disponibilidade o permitiu, na aula onde a professora introduziu a poesia, intervim nos minutos finais da aula. Fiz uma pequena preleção e em seguida apresentei-lhes duas declamações do poema “Cântico Negro”, que é para mim um hino à integridade e à coragem de sermos quem somos. Quis passar-lhes uma mensagem de alento e para no momento da decisão sobre o futuro, ponderarem tudo o que escutam nestas palestras e sessões, tudo o que os pais e restantes familiares aconselham, tudo o que os que lhes querem bem possam sugerir, mas que no final sejam sempre leais a si mesmos e fiéis aos seus valores como sugere o poema.

Foi minha intenção que os alunos ficassem com esta forte mensagem sobre como os indivíduos providos de vontade férrea resistem às tentações do fácil e do já feito... (*"Se vim ao mundo, foi só para desflorar florestas virgens, e desenhar meus próprios pés na areia inexplorada! O mais que faço não vale nada."*) São aqueles com bravura para seguir o desconhecido e o difícil, que não se deixam influenciar e viver à custa de outros (*"Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós, e vós amais o que é fácil! Eu amo o Longe e a Miragem"*).

Para concluir, acho que consegui passar esta ideia de que a busca pela individualidade, referida pelo autor, está nas suas escolhas, não seguir o caminho de todos, procurar um caminho diferente, mesmo que seja mais árduo e tenebroso.

"Não sei por onde vou, Não sei para onde vou - Sei que não vou por aí!"

No dia 28 de abril de 2022 tive também a oportunidade de acompanhar a turma, a qual faço assessoria ao DT, numa visita de estudo aos Passadiços do Paiva.

A visita a este local foi a minha primeira experiência em visita de estudo no papel de professor. Após este dia pude notar claros benefícios das visitas de estudo. Não só neste contexto específico, mas considero que as visitas de estudo em geral podem permitir reforçar a aprendizagem efetuada durante o realizar da VE e despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para prosseguirem o propósito da atividade durante a realização da mesma. Neste caso, os alunos foram constantemente inquiridos sobre questões da área da biologia, mas principalmente da geologia onde podiam ver a aplicação dos seus conhecimentos na prática. Ou seja, permite também desafiar os alunos a estenderem os seus conhecimentos a situações diferentes do contexto sala de aula e, como tal, a desenvolverem-se conceptualmente. A VE permitiu também estreitar relações de convívio e promover o diálogo entre alunos e professores.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Nesta dimensão pretende-se desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar. (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2020)

O objetivo passa por chegarmos ao final do ano com competências de animação socioeducativa adquiridas, demonstrando capacidades de organização, planeamento, execução e controlo. Ao atingir as metas a que apontamos foram sempre reveladoras, na realização da ação, as nossas capacidades de trabalho em equipa, de cooperação com os colegas, sentido crítico, iniciativa, criatividade e capacidade de adaptação bem como empenhamento e brio profissional, como era pretendido à partida. Ribeiro-Silva et al. (2020).

AthletiKids

A atividade estava inserida no projeto Era Olímpica divulgando os valores intrínsecos aos Jogos Olímpicos: Excelência, Respeito e Amizade. Mediante estas instruções, decidiu-se realizar a atividade “AthletiKids”.

Para tal, baseamo-nos na “IAAF Kids’Athletics”, que de acordo com a Associação Internacional das Federações de Atletismo, é um evento realizado em equipas, para

crianças. A atividade “IAAF Kids’ Athletics” é dividida em várias componentes, onde as crianças são desafiadas a realizar, em equipas, atividades similares às disciplinas de atletismo presentes nos Jogos Olímpicos.

Realizar atividades em equipa promove o espírito de cooperação e entreaajuda das crianças. Este tipo de atividades permite também que os alunos experimentem uma manhã escolar com atividades diferentes das que estão habituados. Desta forma, esta atividade teve como principal objetivo promover um dia de diversão, incorporando de alguma maneira atividades físicas que trabalhem o corpo, e que forneçam aos alunos conhecimentos extra das componentes de atletismo presentes no programa.

A competição AthletiKids está organizada em dois grupos por ciclo de ensino: Grupo I: 5º e 6º anos (2º Ciclo); Grupo II: 7º, 8º e 9º (3º Ciclo). As equipas são mistas, compostas por 3 raparigas e 3 rapazes. Contamos com a participação de 120 alunos.

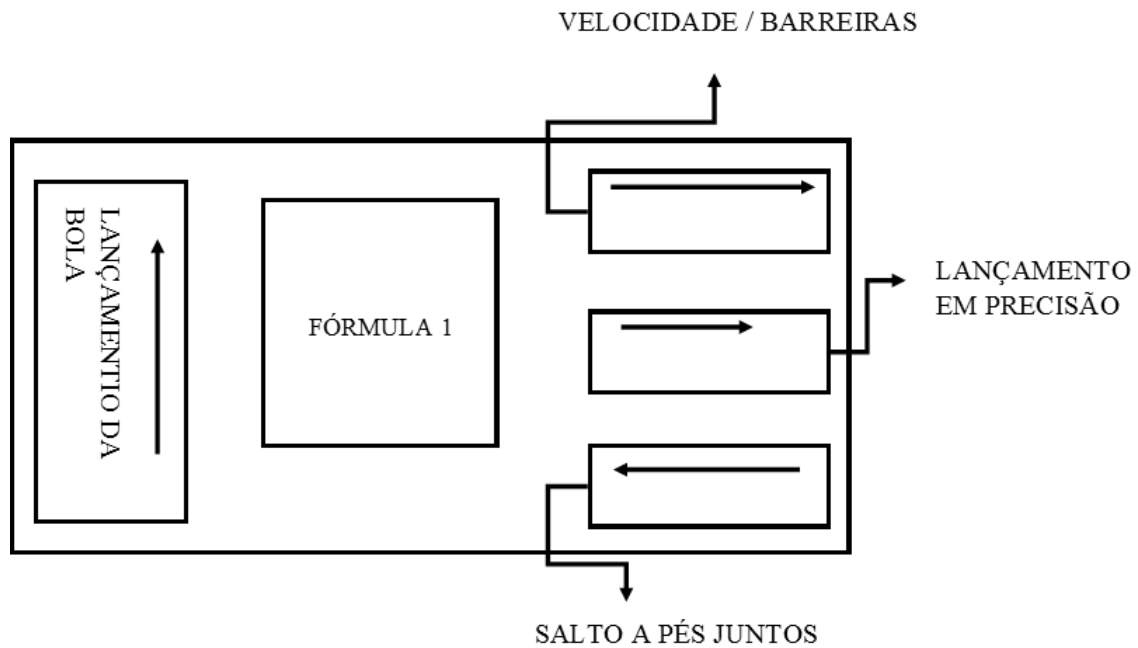
Devido à situação pandémica foi medida a temperatura a todos os alunos à entrada para o pavilhão, sendo posteriormente encaminhados para a bancada. Desde a bancada os alunos ouviram a preleção dos professores sobre como se ia desenrolar a atividade e como iam ser determinadas as classificações das equipas. Em seguida, os professores explicaram e demonstraram como ia ser cada jogo/atividade, passando por cada uma das estações. Após tudo isto, foi feita a chamada das equipas. Ao serem chamadas, as equipas eram logo distribuídas pelas estações de maneira que os alunos, quando saíssem da bancada, se dirigissem imediatamente para o campo e pudéssemos iniciar a atividade.

Para apoiar a organização do evento solicitamos a colaboração da Associação de Estudantes (AE), que prontamente aceitou o pedido. Estes alunos tiveram um papel bastante interventivo durante a atividade. Foram parte integrante das demonstrações de cada estação e durante a atividade pudemos contar com dois alunos por estação com o papel de ajuizar e controlar o decorrer da mesma.

Na organização da atividade tivemos como prioridade estabelecer um sentido de circulação durante toda a atividade, com o objetivo de que as transições entre estações fossem fluídas, e de modo a manter o maior distanciamento social possível.

Posteriormente, o nosso raciocínio foi pensar quais os jogos que tínhamos estabelecido e qual a melhor maneira de distribuí-los pelo campo do pavilhão.

Passo a apresentar a distribuição dos diferentes jogos.



No jogo do lançamento da bola, optámos por organizar este jogo junto a uma tabela de fundo de modo que a zona de queda da bola fosse para uma zona livre de alunos e o mais distante possível das outras estações.

Os jogos de saltos a pés, velocidade/estafeta na escada e lançamento de precisão ficaram juntos na extremidade oposta do campo, deixando então espaço para o Formula1 no centro campo.

No dia anterior dirigimo-nos ao pavilhão de maneira a montar todo o espaço para percebermos se o que tínhamos planeado era de fato concebível. Ao sentirmos a dificuldade que foi dispor e organizar todos os jogos solicitámos aos responsáveis pelo espaço que nos deixassem deixar tudo montado para o dia a seguir. Tal foi permitido o que foi uma grande ajuda. No dia da atividade apenas tivemos que fazer uns pequenos ajustes, por exemplo, colocar as fitas métricas nos jogos onde estas eram requeridas e colar com fita cola a escada no jogo da estafeta de maneira a esta continuar disposta corretamente mesmo quando os alunos a pisam.

A atividade decorreu de acordo com o previsto desde o início. As transições foram fluidas e breves, os participantes ao chegar a uma nova estação rapidamente percebiam o que era pretendido, lembrando-se daquela que foi a demonstração por parte dos professores e alunos da AE no início do evento. No decorrer da atividade fui passando um pouco por

todas as estações, relacionando-me assim com todos os alunos e aproveitando sempre para fomentar a boa disposição. Quando nas estações, aproveitava para orientar os alunos da AE que nos ajudavam e esclarecia algumas das dúvidas que estes tinham, não só sobre pormenores em relação ao funcionamento do jogo, das suas regras e da estação em si, como sobre o sistema de classificação e pontuação de cada equipa. Por exemplo, no Formula 1, as alunas que colaboravam connosco não sabiam se deviam de executar apenas uma corrida de estafetas ou se deviam permitir mais repetições e oportunidade de melhoria às equipas. Após correção, ficou claro que o tempo em cada estação era para ser aproveitado até ao final do tempo estabelecido (8'), por isso, continuando no exemplo do Formula 1, as equipas podiam cumprir o percurso as vezes que tivessem oportunidade e, no momento de mudar de estação, era contabilizado apenas o melhor tempo que a equipa fez. Na corrida de estafeta na escada também era apenas contabilizado o melhor tempo, no jogo do lançamento de precisão era contabilizada a melhor pontuação e nos restantes jogos eram registadas apenas as melhores marcas que a equipa obteve.

Os alunos estiveram muito motivados ao longo de todo o evento, houve realmente bastante empenho motor e, pelo que nos iam relatando ao longo da atividade, gostaram particularmente do Formula 1.

Após a passagem por todas as estações, circularam dentro do corredor que estabelecemos até à porta destinada à saída e regressaram para a bancada enquanto aguardavam pelos resultados do evento.

Os alunos da AE calcularam as pontuações da estação que lhes estava atribuída e em seguida dirigiram-se à mesa da estação do lançamento em precisão onde eu estava a somar as pontuações de todos os jogos. Elaborada essa classificação geral, solicitamos a atenção dos alunos para o momento de anúncio dos vencedores.

Decidimos então partilhar com os alunos não só as equipas vencedoras em ambos os escalões, como também a ordem das equipas na classificação geral. Ao serem chamadas as equipas, estas desciam da bancada até ao campo, eram congratuladas pelos professores, alunos da AE e restantes participantes do evento e acabavam por ser presenteadas com uns rebuçados. Concluído o evento, restou-nos agradecer a colaboração dos alunos da AE que foram exemplares e peça não só integrante, como fulcral para o decorrer da atividade. Acabámos por tirar uma fotografia com estes e com o professor Marco e depois passamos à arrumação de todo o material.

Esta foi para mim uma experiência bastante enriquecedora. Nunca tinha passado por uma situação destas no contexto escolar com o papel de organizador e foi gratificante ver o quão envolvida esteve toda esta comunidade para que tudo corresse bem. Os alunos da AE merecem uma menção especial porque revelaram ser de fato bastante proativos e os professores de EF da escola foram bastante compreensivos com os erros de gestão e logística que cometemos no organizar da atividade. O erro, que assumimos desde logo, revelou-se na falta de prontidão no que foi a divulgação de toda a informação que tinha de chegar aos professores na inscrição dos alunos das suas turmas. Houve turmas com alunos interessados em participar que nos enviaram equipas compostas apenas por alunos do sexo masculino e outras apenas com elementos do sexo feminino. Como não era o que se pretendia, fomos a tempo de corrigir essa fuga de informação. Creio que a aprendizagem principal que retiro foi o quanto esta atividade me permitiu perceber a responsabilidade que acarreta organizar este tipo de eventos na escola e a preocupação e cuidado no planeamento que temos de ter para que a gestão e mobilização desta quantidade de alunos seja feita de maneira segura de maneira a permitir que tudo se desenrole como pretendido.

Unidos pelo Boccia

A atividade procurou ir ao encontro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, utilizando o Desporto como um veículo para atingir metas como inclusão e a socialização, neste caso, entre diferentes membros da comunidade de Vila Nova de Poiares (VNP). Apesar da atividade ter características de vários objetivos, colocou-se foco no objetivo três que pretende assegurar vidas saudáveis e promover o bem-estar para todas as idades e o objetivo quatro que pretende assegurar educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem para durante toda a vida para todos os indivíduos.

Este projeto teve então como finalidade proporcionar um dia diferente aos alunos da EBSDDM e aos utentes da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de VNP, pela prática de Boccia. Desta forma foi criado um protocolo de colaboração entre as instituições supramencionadas. Na atividade participaram um total de 12 indivíduos com NEE dos quais 6 são alunos inscritos no

Desporto Escolar na modalidade Boccia e os restantes 6 são utentes da APPACDM: 8 sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 52 anos de idade.

Contamos com a cooperação da professora do grupo de EF responsável pela modalidade de Boccia e com a professora dos utentes da APPACDM, responsável pelas aulas de atividade física.

A atividade decorreu nas instalações do pavilhão Municipal ao qual a EBSDDM recorre e proporcionou todo o material necessário.

Através da dinamização de treinos de Boccia pretendemos fomentar a socialização entre alunos da escola e a comunidade local, concretamente com utentes da APPACDM que apresentam diversos tipos de deficiência mental, contribuindo para a sua inclusão social.

Foram realizadas cinco sessões de preparação, culminando num torneio que envolveu 6 jogos entre quatro equipas.

Cada equipa continha elementos da APPACDM e alunos da escola. Estavam divididas por cores (vermelho, verde, laranja e azul), da qual a equipa vermelha se qualificou em 1º lugar. Foi proporcionada então uma educação inclusiva e equitativa, onde todos tiveram oportunidade de aprender e participar. No final dos jogos tivemos uma cerimónia onde as equipas subiram ao pódio e foi entregue a cada participante diplomas de participação individualizados. Logo após, houve ainda um momento muito descontraído onde todos os envolvidos no projeto se juntaram para comer e beber um lanche proporcionado pelo NE.

Ao longo da atividade é de realçar o empenho dos alunos em realizar o que lhes foi proposto. Foi uma boa promoção à prática de exercício físico, que leva a uma vida saudável e bem-estar, tanto físico, como mental. Além disso, a diversidade dos indivíduos solidificou a educação inclusiva e equitativa, demonstrando que todos podem participar nas atividades desportivas, necessitando, ou não, de adaptações para a sua possível realização. A Boccia, sendo um desporto coletivo e adaptado eliminou barreiras de cooperação que poderiam ter existido na prática de outras modalidades desportivas.

Além disso, o fato de ser um dia diferente do que os indivíduos estão habituados proporcionou-lhes memórias e aprendizagens desportivas que possivelmente não teriam acesso de outra forma e que ficam com cada um. Por fim, o espírito competitivo e de equipa promove oportunidades de aprendizagem, ao levar os indivíduos a quererem ser melhor e a atingir os objetivos a que se propõem.

Para mim, como professor, foi-me apresentada uma realidade que não estou tão habituado. Foram notórias as evoluções dos participantes ao longo das sessões, com o culminar no minitorneio, mas também eu sinto que evolui na minha forma de me relacionar com eles desde o início. Nas primeiras sessões recordo-me de não ter tanto em conta o quanto o barulho que se fazia ouvir no pavilhão os podia afetar, visto que quando tínhamos as nossas sessões decorriam simultaneamente aulas no pavilhão, ou como quando lhes dava indicações, por exemplo, no que toca às suas posições no campo, dizia-lhes o número do campo, não tendo em conta que alguns deles não reconhecem os números. O que eu percebi que tinha de fazer era chegar junto a eles, indicar-lhes o lugar onde têm de se colocar e depois disso explicar-lhes que esse lugar corresponde ao número X.

O fato de o grupo de utentes da APPACDM sofrer de deficiência mental não nos permitiu aplicar um questionário escrito de satisfação sobre o projeto, mas pelo diálogo foi possível perceber a sua felicidade pela oportunidade de conviverem e competirem com os alunos da escola.

Na sequência deste evento, os alunos inscritos na modalidade de Boccia participaram posteriormente na Prova Regional de Boccia do Desporto Escolar, tendo alcançado o segundo lugar individual e por equipas ficando a um ponto do acesso às provas Nacionais, constituindo o melhor resultado de sempre da Escola em provas Regionais nesta modalidade.

Posto, não só eles como também nós NE fomos aprendendo bastante ao longo destes dias e concluo esta atividade como um melhor professor e mais capaz para passar por estas situações pelo que o balanço geral, e pelos resultados obtidos durante o período em que a atividade decorreu, foi bastante positivo.

Área 4 – Atitude ético-profissional

A ética profissional é “uma das dimensões mais importante da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.” Ribeiro-Silva et al. (2020). Desta maneira, é de esperar que ademais da prática pedagógica, o professor revele igualmente um papel ativo naquilo que é a transmissão de valores. Este ponto levou-me a uma reflexão sobre o papel docente.

De uma perspetiva ecológica, uma aula é um ambiente multidimensional na medida em que muitos eventos ocorrem ao longo do tempo, muitos propósitos são servidos e muitas pessoas com diferentes estilos e desejos participam. A profissão de docente é complexa por diversos fatores, estes incluem: multidimensionalidade - ocorre uma grande quantidade de eventos e tarefas nas aulas; simultaneidade – muitas coisas acontecem ao mesmo tempo; imediatismo - há um ritmo acelerado de evento; imprevisibilidade - os eventos em aula geralmente tomam rumos inesperados; publicidade – as aulas são locais públicos e os eventos, principalmente os que envolvem o professor, são frequentemente presenciados por grande parte dos alunos. “Os professores atuam em aquários; cada criança normalmente pode ver como as outras são tratadas” (Lortie, 1975, p. 70) (Doyle,1986).

Partindo do conceito lato de ensino – transmissão de conhecimentos, competências e atitudes – reflito sobre uma conclusão da experiência do EP, que já transportava da minha socialização antecipatória, momento prévio à minha formação inicial: o professor, enquanto figura de referência e constante avaliação pelos alunos, tem impacto no ensino no domínio da aprendizagem inconsciente, altamente patente em crianças e jovens. Recordo um episódio do EP que me ficou marcado, em que os alunos do Desporto Escolar presenciavam o cumprimento a todo e qualquer auxiliar de educação que estivesse presente na zona dos espaços desportivos e, com a entrada dos alunos no espaço em simultâneo com o professor, foram também eles paulatinamente cumprimentando o auxiliar, indo ao encontro da teoria avançada por Bandura (1977), designada como a teoria da aprendizagem social. Inclusive acredito que a postura profissional, ética e ajustada do docente tem impacto na prevenção da (in)disciplina na sala de aula.

Ao realizarmos o EP numa situação real de ensino, permitiu-nos não só colocar em prática conhecimentos adquiridos na nossa formação inicial, como vivenciar e entender a escola de um lado que até então nos era desconhecido, o de professor. Este lado da experiência parece-me fundamental para reforçar a capacidade que o professor tem de ter em se adaptar e ser versátil, moldando-se à visão e missão do agrupamento onde trabalha.

No que toca ao compromisso com a profissão para a nossa autoformação, para além de ao longo do ano letivo estarmos em constante observação de outros professores, estivemos inseridos em ações de formação dinamizados pela FCDEF-UC em parceria com outras entidades, sendo eles “Concurso para Professor”, “Normas de Referência Bibliográfica”, “Programa Educação Olímpica” e “XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” e fiz também um curso da Elsevier denominado “Fundamentals of Manuscript Preparation”.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

Motivações dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física: Estudo Comparativo entre o Género *Motivations of primary and secondary school students for Physical Education: Comparative Gender Study*

Domingues, R.12, Avelar-Rosa, B. 234

1 Doutor Daniel de Matos Elementary and Secondary School (Coimbra, Portugal)

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

3 Qantara Sports (Dubai, EAU)

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

Resumo: A Motivação é uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade transformando-se mais tarde nos sentimentos que levam que determinado indivíduo escolha determinando desporto mantendo-se no mesmo a longo prazo. É importante conhecer os motivos que levam as crianças e jovens a ter gosto e envolverem-se nas atividades desportivas, a sua identificação poderá influenciar os níveis de participação dos jovens ao permitir que os professores e outros indivíduos envolvidos possam intervir a fim de incentivar os jovens a persistirem e perdurarem nas atividades desportivas. Este trabalho teve então como objetivo analisar a diferença dos tipos de motivação dos alunos para a prática de Educação Física em função do género dos mesmos (masculino ou feminino) através da aplicação do “Perceived Locus of Causality Questionnaire” (PLOCQ) a uma amostra de 373 alunos, sendo que 176 são do género masculino e os outros 197 do género feminino de uma escola básica e secundária. Recorreu-se ao programa estatístico SPSS para o tratamento e análise, descritiva e comparativa, dos dados. Os resultados indicam que as motivações que estavam diretamente relacionadas com comportamentos autodeterminados são as que mais contribuíam para a participação dos alunos na Educação Física, pelo contrário as que menos contribuíam relacionavam-se com a falta de envolvimento do aluno nas tarefas e a sua participação, maioritariamente passiva, de forma a evitar castigos ou represálias.

Relativamente ao género não se verifica diferenças estatisticamente significativas, contudo os valores são superiores em todos os fatores, à exceção da Amotivação.

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

Abstract: *Motivation is a fundamental force for the accomplishment of a certain activity, later transforming itself into the feelings that lead a certain individual to choose a certain sport, keeping him/herself in it in the long term. It is important to know the reasons that lead children and young people to have taste and to get involved in sporting activities, its identification may influence the levels of participation of young people by allowing teachers and other individuals involved to intervene in order to encourage young people to persist and endure in sporting activities. This work had then as objective to analyse the difference of the types of motivation of the students for the practice of Physical Education according to their gender (male or female) through the application of the "Perceived Locus of Causality Questionnaire" (PLOCQ) to a sample of 373 students, 176 male and 197 female from a primary and secondary school. The SPSS statistical programme was used for the treatment and analysis, descriptive and comparative, of the data. The results indicate that the motivations which were directly related with self-determined behaviours are the ones which contributed the most to the students' participation in Physical Education, on the contrary, the ones which contributed the least were related with the students' lack of involvement in the tasks and their mostly passive participation, in order to avoid punishments or reprisals. Regarding gender, there are no statistically significant differences, but the values are higher in all factors, except Amotivation.*

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

Introdução

Este trabalho procura responder à pergunta “Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?, comparando-as posteriormente em função do género, uma vez que cada vez mais para os profissionais do desporto e da educação física é necessário conhecer os motivos que levam as crianças e jovens a ter gosto e a envolverem-se nas atividades desportivas de forma a aumentar os níveis de participação dos jovens. Quando os motivos são identificados, os professores e outros indivíduos envolvidos podem intervir a fim de incentivar os jovens a persistirem e perdurarem nas atividades desportivas.

O estudo foi efetuado com uma amostra de 373 alunos, sendo que 176 são do género masculino e os outros 197 do género feminino. Junto dos dois grupos de alunos, para a execução do estudo foi aplicado o “Perceived Locus of Causality Questionnaire” (PLOCQ), validado e traduzido para a contexto português (Teixeira, Monteiro, Carraça & Palmeira, 2018), onde através de 18 itens divididos em cinco fatores (Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação) se consegue avaliar a motivação contextual para a Educação Física.

O trabalho é constituído por 5 partes que se complementam, são estes o enquadramento teórico, metodologia, apresentação dos resultados, discussão dos resultados e considerações finais.

Enquadramento Teórico

Conceitos de Motivação

A Motivação é uma força fundamental para a realização de uma determinada atividade transformando-se mais tarde nos sentimentos que levam que determinado indivíduo escolha determinando desporto mantendo-se no mesmo a longo prazo (Carvalho, Soares, Monteiro et al., 2013). Desta forma é fulcral compreender quais as motivações que os alunos e jovens mais valorizam para conseguir promover a adoção de um estilo de vida ativo e saudável a longo prazo, procurando alcançar assim um dos objetivos definidos e valorizados pelos Planos Nacionais de Educação Física e Aprendizagens Essenciais.

A motivação pode-se definir como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, dependendo da interação constante entre diversos fatores pessoais e ambientais (Samulsky, 1992), remetendo-nos para a forma como o indivíduo se envolve na atividade e como direciona o seu comportamento.

A motivação pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca (Berleze, Vieira & Krebs, 2002), podendo desta forma a motivação não ser só influenciada pelo sujeito, mas também pelo envolvimento circundante ao mesmo. De acordo com N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V. e Gil, R. (2012), os jovens praticam desporto para melhorar a sua capacidade técnica e forma física (motivação intrínseca), não valorizando tanto os fatores extrínsecos como o estatuto.

De acordo com Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) existem três formas de regular os comportamentos na prática desportiva: “self-determination” associada à motivação intrínseca, “non self determination” associada à motivação extrínseca e “demotivated” associada desmotivação.

É com base nos trabalhos de Deci e Ryan e na Teoria da Autodeterminação que se apresenta como um continuum de origem aos fatores do PLOCQ, onde, numa das extremidades surge a amotivação *“um estado de falta de intenção para a ação onde o indivíduo não age, ou age de forma passiva. Esta é o resultado do sentimento de incapacidade de atingir resultados desejados, por falta de possibilidades, por falta de perceção de competência ou por falta de valorização da atividade.”* (Sousa, 2015, p. 131). Dando seguimento ao continuum da autodeterminação surgem quatro formas de regulação: a regulação externa relacionada com recompensas, evitar castigos ou outros aspetos sociais; a regulação introjetada relacionada com uma regulação parcialmente internalizada que visa principalmente evitar vergonha ou culpa; a regulação identificada onde existe uma valorização consciente de uma meta comportamental; e a regulação integrada, forma mais autónoma de comportamento extrinsecamente motivado quando existe uma identificação clara e congruente entre valores, metas e necessidades (Sousa, 2015). Por último, na extremidade do continuum surge a motivação intrínseca, estado em que o indivíduo tem mais comportamentos de autodeterminação na prática desportiva.

Motivações para a Educação Física (EF) e Atividade Física (AF)

A motivação é facilitadora da adesão dos estudantes à prática do exercício, contudo importa saber quais as formas como esta se regula e quais os motivos que levam a que os alunos a se encontrem motivados para Educação Física, sendo que, de acordo com Serpa (1991), por norma os alunos apresentam motivos idênticos entre eles.

Januário, Colaço, Rosado, Ferreira e Gil (2012), concluíram que os jovens parecem praticar desporto para melhorar a sua capacidade técnica e forma física (motivação intrínseca), não atribuindo tanta importância ao estatuto que a prática desportiva lhes pode proporcionar (motivação extrínseca).

Ahmadi et al. (2012), citado em Monteiro, Moutão, Baptista e Cid (2014), realizou um estudo com 255 jovens atletas iranianos, de diferentes modalidades coletivas (incluindo o futebol), no que diz respeito ao facto de um clima orientado para a tarefa se relacionar positivamente com formas de motivação mais autodeterminadas (i.e., regulação identificada, integrada e intrínseca), remetendo que a perceção de um clima motivacional orientado para a tarefa tem um efeito preditivo positivo e significativo sobre formas de motivação autónomas (mais autodeterminadas).

Relativamente ao género Casqueiro et al. (2015) concluem que o género masculino está mais motivado para prática desportiva do que o género feminino, contudo, de acordo com Cabrita, Santos, Melo, Ferreira e Biscaia (2015) o género feminino apresenta motivações mais próximas do tipo de motivação intrínseca enquanto o masculino de um tipo de motivação mais extrínseca.

Metodologia

Perguntas, Objetivos e Hipóteses

Após a análise de diversa bibliografia relacionada com a prática desportiva, a educação física e as motivações, em particular dos jovens, para a mesma verifiquei que esta varia em função de diversos fatores sociais, económicos, culturais, entre outros, fazendo com que para além da questão de partida do estudo “Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?”, viesse a colocar outras.

A tabela seguinte esquematiza todo processo que fez com que da pergunta de partida surgisse uma sub-pergunta e conseqüentemente hipóteses, objetivos e variáveis inerentes à mesma.

Pergunta de partida	Sub-perguntas	Hipóteses	Objetivos	Variáveis
Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?	As motivações de estudantes para a EF variam com o género (masculino ou feminino)?	Estudantes femininas e masculinos apresentam diferenças nas motivações.	Analisar a diferença dos tipos de motivação para a EF em função do género (masculino ou feminino)	Género

Variáveis estudo

Para a análise dos dados, utilizei o género como variável independente de forma a determinar a sua influência nos diferentes fatores do PLOCQ.

Amostra

Participaram 373 alunos de uma escola do distrito de Coimbra, sendo 176 do género masculino e 197 do feminino, com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos, dos quais 285 encontravam-se no ensino básico e 88 no secundário. Relativamente à prática desportiva somente 117 alunos praticavam desporto federado e 56 consideravam os pais ativos fisicamente.

Procedimentos

O instrumento de recolha de dados utilizado para o estudo foi o “*Perceived Locus of Causality Questionnaire*” (PLOCQ), validado e traduzido para a contexto português (Teixeira, Monteiro, Carraça & Palmeira, 2018), onde através de 18 itens divididos em cinco fatores (Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação) se consegue avaliar a motivação contextual para a EF. Para se responder a cada item utilizou-se uma escala tipo Likert (de 1 a 7), onde o nível 1 correspondia a Discordo Totalmente, 2 a Discordo, 3 a Discordo em Parte, 4 a Não concordo nem discordo, 5 a Concordo em parte, 6 a Concordo e 7 a Concordo Totalmente.

Os alunos responderam voluntariamente ao questionário, durante a aula de Educação Física, assegurando-lhes a respetiva confidencialidade, contudo cada aluno preencheu um código de rastreio que me permitirá comparar as respostas dadas pelo mesmo, em dois momentos distintos, sem identificar concretamente.

Para além dos 18 Itens do PLOCQ os questionários fornecidos também solicitavam alguns dados sociodemográficos como a idade, género, ano de escolaridade, se o aluno praticava desporto federado ou não e se os pais eram ativos fisicamente.

Tratamento estatístico

Os dados foram tratados através do SPSS. Realizou-se uma análise descritiva dos diferentes itens e fatores do questionário, posteriormente realizou-se uma análise comparativa das variáveis, correlacionando-as em função do género. O intervalo de confiança utilizado foi de 95% e o nível de significância adotado foi de $p < \text{ou} = 0,05$.

Apresentação dos Resultados

Quadro 1 - Análise descritiva em função dos itens do PLOCQ

Após a recolha dos dados realizou-se o tratamento estatístico dos mesmos, de seguida serão apresentados os resultados obtidos, estando estes divididos em três partes: a análise dos 18 itens do PLOCQ, a análise dos 5 fatores do PLOCQ e a análise dos fatores do PLOCQ em função do género.

Análise descritiva em função dos itens do PLOCQ

No quadro 1 podemos verificar a análise descritiva dos 18 Itens do PLOCQ, dos vários parâmetros que é possível analisar destaca a média, uma vez que, de acordo com a escala do PLOCQ, valores próximos de 6 ou 7 representam razões que o aluno “Concorda” ou “Concorda Totalmente” para participar na aula de Educação Física e pelo contrário valores próximos de 1 e 2 razões que ele “Discorda Totalmente” ou “Discorda”. Desta

<i>PLOCQ</i>	N	Média	Desvio Padrão
1. <i>Porque vou arranjar problemas se não o fizer</i>	373	2,6	2,0
2. <i>Porque quero aprender novos exercícios/desportos</i>	373	5,7	1,4
3. <i>Porque as aulas de EF são divertidas</i>	373	5,8	1,3
4. <i>Mas não sei porquê</i>	373	2,2	1,8
5. <i>Porque é o que é suposto eu fazer</i>	373	3,1	2,1
6. <i>Porque me sentiria culpado se não o fizesse</i>	373	5,7	1,6
7. <i>Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF</i>	373	2,9	2,2
8. <i>Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos</i>	373	3,8	2,1
9. <i>Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF</i>	373	5,6	1,6
10. <i>Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo</i>	373	1,9	1,6
11. <i>Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse</i>	373	3,3	2,1
12. <i>Porque quero melhorar a minha execução na EF</i>	373	3,7	2,1
13. <i>Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo</i>	373	2,7	2,1
14. <i>Porque é obrigatório</i>	373	2,2	1,7
15. <i>Porque fico incomodado quando não o faço</i>	373	5,9	1,5
16. <i>Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida</i>	373	5,4	1,7
17. <i>Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos</i>	373	5,5	1,6
18. <i>Mas não percebo o objetivo de fazer EF</i>	373	2,2	1,8

forma verifica-se que as razões relacionadas com aprender novos exercícios/desportos, as aulas serem divertidas, querer executar e fazer de forma correta os exercícios nas aulas (Questões 2,3,15,16,17) são bastantes valorizadas pelos alunos. Por outro lado, as razões relacionadas com (Questões 4,10,13,18) o sentir que as aulas são uma perda de tempo, não têm objetivos não são tão valorizadas pelos alunos.

Análise descritiva das variáveis dependentes (PLOCQ)

<i>PLOCQ</i>	Média	Desvio Padrão	Skewness	Kurtosis
<i>Motivação Intrínseca</i>	5,7	1,3	-1,2	1,2
<i>Regulação Identificada</i>	5,6	1,3	-1,2	1,6
<i>Regulação Introjetada</i>	3,5	1,8	0,2	-1,0

<i>Regulação Externa</i>	3,2	1,6	0,4	-0,7
<i>Amotivação</i>	2,1	1,4	1,3	0,3

No quadro 2 verifica-se a análise descritiva dos cinco fatores do PLOCQ, a amostra é maioritariamente com distribuição normal, à exceção da “Amotivação” os restantes fatores não apresentam variações relativamente aos valores de Skewness (assimetria) e Kurtosis (achatamento) definidos para uma distribuição normal] -1,1 [, e, uma vez que

Quadro 2 - Análise descritiva das variáveis dependentes (PLOCQ)

que a dimensão da amostra é bastante reduzida, considere não ser relevante, sendo os dados estudados como uma distribuição normal.

Verifica-se que as razões mais valorizadas, que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física, estão relacionadas com a Motivação Intrínseca e a Regulação Identificada, pelo contrário, as menos importantes estão relacionadas com a Amotivação.

Análise comparativa da variável dependente (PLOCQ) em função do género

<i>PLOCQ</i>	Masculino (n=28) M ± DP	Feminino (n=28) M ± DP	t	P
<i>Motivação Intrínseca</i>	5,93 ± 1,13	5,49 ± 1,43	-0,93	0,33
<i>Regulação Identificada</i>	5,85 ± 1,10	5,48 ± 1,36	-1,39	0,14
<i>Regulação Introjetada</i>	4,33 ± 2,11	3,20 ± 1,33	2,06	0,03
<i>Regulação Externa</i>	3,44 ± 1,62	3,10 ± 1,52	-0,23	0,90
<i>Amotivação</i>	2,19 ± 1,46	2,07 ± 1,23	0,21	0,80

No quadro 3, através da média e desvio padrão, verifica-se que à exceção das razões para a prática da aula de Educação Física relacionadas com a “Regulação Introjetada” as dos restantes fatores são idênticas em ambos os géneros, não havendo diferenças estatísticas significativas, contudo as relacionadas com a “Motivação Intrínseca”, a “Regulação Identificada” e a “Regulação Externa” são superiores no género masculino, sendo a “Amotivação” a única que é superior no género feminino mas simultaneamente a menos relevante para a participação nas aulas de EF.

Relativamente à “Regulação Introjetada” verifica-se diferenças estatísticas significativas entre géneros, uma vez que o respetivo p-value é inferior a 0,05, tendo maior ênfase no género masculino.

Discussão dos Resultados

Nos resultados obtidos verifica-se que as razões relacionadas com aprender novos exercícios/desportos, as aulas serem divertidas, querer executar e fazer de forma correta os exercícios nas aulas são bastantes valorizadas pelos alunos, o que, conseqüentemente, faz com que os fatores “Motivação Intrínseca” e “Regulação Identificada” sejam também os que têm maior relevo para a participação das aulas de Educação Física. Estes itens e fatores estão direcionados para o extremo do continuum da Teoria de Autodeterminação onde o indivíduo tem mais comportamentos de autodeterminação na prática desportiva, culminando com a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985). Estes resultados vão ao encontro de outros estudos, dos quais se destaca o de Januário et. al (2012) onde se verificou que os jovens praticavam desporto para melhorar a sua capacidade técnica e forma física, sendo motivos essencialmente de cariz intrínseco, não valorizando tanto os de cariz extrínseco, como o estatuto, relacionado com a valorização que o desporto pode trazer na sociedade onde estão inseridos, o que também vai de encontro aos resultados obtidos uma vez que a Regulação Externa aparece como uma das menos valorizadas.

Também Ahmadi et al. (2012), citado em Monteiro et. al (2014), que um clima motivacional orientado para a tarefa (motivação intrínseca) tem um efeito preditivo positivo e significativo sobre formas de motivação autónomas (mais autodeterminadas), o que vai ao encontro dos resultados obtidos uma vez que as formas de motivação à medida que se vão aproximando da “Motivação Intrínseca” no continuum da Teoria da Autodeterminação vão sendo cada vez mais valorizadas para a participação na aula de Educação Física.

Relativamente ao género os resultados indicam que, à exceção da Regulação Introjogada, não existem diferenças estatísticas significativas entre os géneros, contudo os valores de todos os fatores, à exceção da Amotivação, são superiores no género masculino o que vai de acordo aos estudos de Casqueiro et al. (2015) que conclui que o género masculino está mais motivado para prática desportiva do que o género feminino.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo compreender quais as razões que motivavam os alunos a participar nas aulas de Educação Física e se estas também variavam em função do género dos mesmos.

Através dos resultados obtidos verificou-se que as motivações relacionadas com a Motivação Intrínseca e a Regulação Identificada eram as que mais contribuíam para a participação dos alunos nas aulas de EF, motivações estas que estavam diretamente relacionadas com comportamentos autodeterminados. Por outro lado, os fatores Regulação Externa e principalmente a Amotivação eram os que menos contribuíam para a participação dos alunos, fatores onde se destaca a falta de envolvimento do aluno nas tarefas e a sua participação, maioritariamente passiva, de forma a evitar castigos ou represálias.

Relativamente ao género não se verifica diferenças estatisticamente significativas, contudo os valores são superiores em todos os fatores, à exceção da Amotivação, comparativamente ao género feminino o que pode demonstrar um maior índice de motivação para a participação nas aulas de Educação Física por parte do género masculino como vários estudos indicam.

Apesar da amostra ser pouco significativa e sentir que o estudo precisa de ser aprofundando, principalmente a nível da interpretação e maior compressão dos fatores do PLOCQ , os resultados obtidos parecem ir ao encontro de estudos já desenvolvidos que apontam os fatores intrínsecos (prazer, boa condição física, divertimento...) como mais importantes para a participação e envolvimento nas aulas de EF e na prática de Atividade Física em detrimento dos de cariz extrínseco como as influencias externas ao indivíduo e as recompensas que este pode receber.

Bibliografia

Berleze, A.; Vieira, L. F.; Krebs, R. J. Motivos que levam crianças para a prática de atividades motoras na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 13(1), 99-107, 2002.

Carvalho, A., Soares, J., Monteiro, R., Vieira, S. & Gonçalves, F. (2013). Motivos que levam à Prática de desporto escolar. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 243-252.

Casqueiro, A., Bejan, B., G., Correia, P., Barrento, R., Gama. (2015). A relação entre o género e motivação para a prática de atividades desportivas. *Medi@ções – Revista OnLine*, 3(2), 41-51.

Deci, L. & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Fonseca A (2000). A motivação dos jovens para o desporto e os seus treinadores. In J Garganta (Ed.). *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (p. 155-174). Porto: FCDEF-UP/CEJD.

Januário, N.; Colaço, C.; Rosado, A.; Ferreira, V & Gil, R. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e perceção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, 10(4), 94-104

Samulski, D. (1992). *Psicologia do Esporte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG.

Serpa, S. (1991). Motivação para a prática desportiva. *FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa* (pp. 101-108). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sousa, P. (2015). *A Perfeita Simbiose Entre o Aprender e o Ensinar: Paradigmas de Uma Estudante Estagiária*. Relatório de Estágio Profissional referente ao ano letivo 2014/2015. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto

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

CONCLUSÃO

O presente relatório teve como principal objetivo analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas bem como das atividades que foram desenvolvidas ao longo do Estágio Profissional.

Dado por terminado o EP, chega ao fim de mais uma etapa da nossa formação acadêmica, no qual nos permitiu colocar em prática toda a formação teórica adquirida ao longo destes cinco anos tão enriquecedores, árduos e benéficos. O EP foi das experiências mais interessantes, exigentes e desafiadoras que vivi nos últimos tempos, onde foi possível desenvolver e aperfeiçoar competências de forma a tornar-nos docentes mais competentes. Ainda que esta fase tenha dado por terminada a nossa formação acadêmica, qualquer futuro profissional de educação deve procurar o conhecimento e aperfeiçoamento constante.

Uma instituição saudável é um local que valoriza o ser humano, mantém uma boa comunicação e promove trocas de conhecimento que têm uma implicação direta na qualidade de ensino. Sendo assim, o ambiente escolar em que tivemos inseridos, é um retrato desta afirmação, onde a partilha de informações e o relacionamento entre todos os indivíduos foi uma constante, facilitando todo o percurso.

Embora o EP exija bastante de nós, é uma etapa fundamental na nossa formação profissional, que com todo o apoio e dedicação podemos obter resultados brilhantes. De aula para aula senti uma evolução notória da minha prestação como docente, desenvolvendo competências e habilidades como boa comunicação, criatividade, pensamento crítico, empatia, liderança, entre outros, de forma a transmitir os melhores valores para a formação dos nossos alunos, permitindo formá-los enquanto alunos, mas também enquanto seres humanos, preparando-os para o futuro. Como retrata Paulo Freire (1996, p.23) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. UTAD. Vila Real.
- Araújo, Rui. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 39-47.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP, 33-52.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3a Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bom, L., Conta, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Rocha, L., Mira, J., Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y Procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen W., James M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 Principles*.
- Caires, S. (2001). *Vivências e perceções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem – Apontamentos U.M.
- Campos, M.J. (2017). CRIE ... Porque todas as crianças precisam de brincar!. *Revista Desporto e Atividade Física para Todos*, 5(1):22-28.

- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigação, Prática. Lisboa: Edições FMH, 9-36.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Sociedade Portuguesa da Educação Física, 10, 135-151.
- Costa, J. (2015). O trabalho coletivo no departamento de educação física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Cunha, A. C. (2008). Ser professor: bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.
- Favinha, M. (2006). A Direção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Fernandes, Domingos. (2004). Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Texto Editora, 3.
- Ferreira, J.P. & Campos, M.J. (2002). Ensino Integrado em Educação Física: Textos de apoio. FCDEF-UC.
- Filus, J., Pereira, V., & Lima, S. (2004). A Educação Física e o processo inclusivo: as inter-relações discentes. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Glock, R., & Goldim, J. (2003). Ética Profissional é Compromisso Social. Goiânia - Brasil: Andrade-Comunicação e treinamento empresarial.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2015). A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de conceções sobre Matemática. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6, 180-182.

- Gonçalves, M. (2018) A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva - Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Griffey, C., Housner, D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 62, nº2, 196-204.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macedo, S. & Caetano, A. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus, Santarém/PA*, 10, 1-30.
- Magalhães, M. (2018). Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: FMH.
- Marques, A. (2004). “O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de eficácia”. *Revista Horizonte*, XIX (111), 24-27.
- Matos, M. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (1979). *The measurement of academic learning time in Physical Education*. Doctoral Dissertation. Ohio State University
- Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física.

- Oliveira, M. C. M. (2006). *Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). Research on pedagogic effectiveness in sport teaching. *Journal of Physical Education*, 21(1), 147-160.
- Pieron, M. (1993). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Edições FMH.
- Piéron, M. (1999) *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas deportivas*. Barcelona, INDE. Publishing Company.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Rey, F.G. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., & Cisternas, C. (2019). A relação afetiva professor-aluno como parte da construção da identidade profissional docente. *Prática pedagógica supervisionada em Educação física III*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra.
- Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education For Learnig*. St. Louis: Mosby, 1.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP, 55-83
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH. Cruz Quebrada.

Santos, S. C. (2006). Motivos de adesão à prática de atividade física na fase adulta intermediária. In Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, I, 23-34.

Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in Physical Education. Moutainn View. Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield

Siedentop, D. (2008). Aprender a enseñar la educación física. Colección Educación Física (2º ed.). Barcelona: INDE.

Silva, E. (2012). Didática da Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular. FCDEF-UC.

Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2022). Guia de Estágio Pedagógico 2021-2022. Coimbra: FCDEF-UC.

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

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

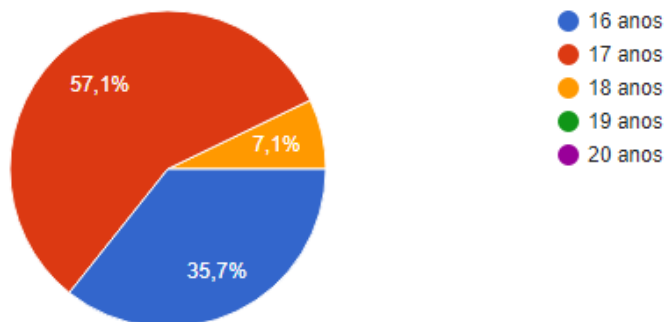
Teixeira, E., Müller, M. & Silva, J. (2004). Crenças Pessoais e Qualidade de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, 1159-1170.

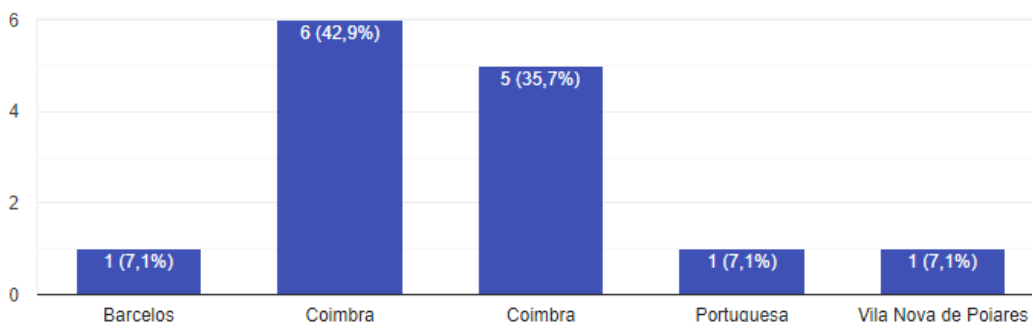
United Nations Office on Sport for Development and Peace (UNOSDP), Sport and the Sustainable Development Goals. Disponível em: [https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport_for_SDGs_fin alversion9.pdf](https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/Sport_for_SDGs_finalversion9.pdf)

ANEXOS

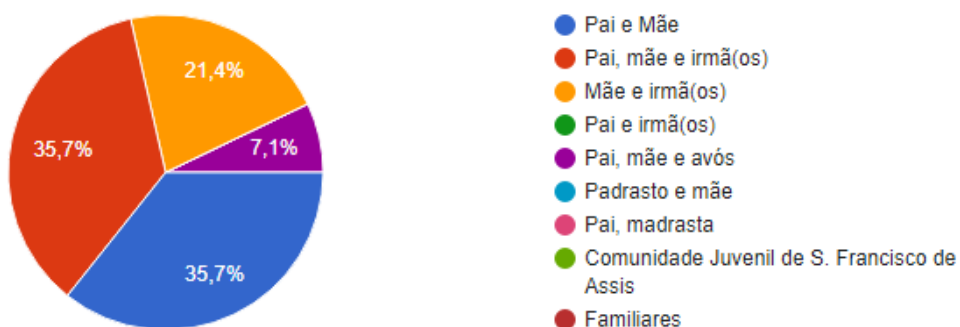
Anexo 1: Caraterização da turma 12ºA (2021//2022)



Pergunta 1: Idade



Pergunta 2: Naturalidade



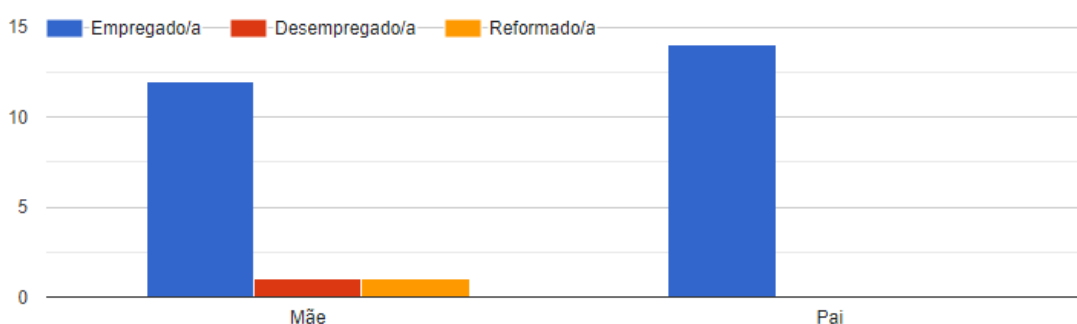
Pergunta 3: Agregado familiar

Pergunta 4: Número de Irmãos

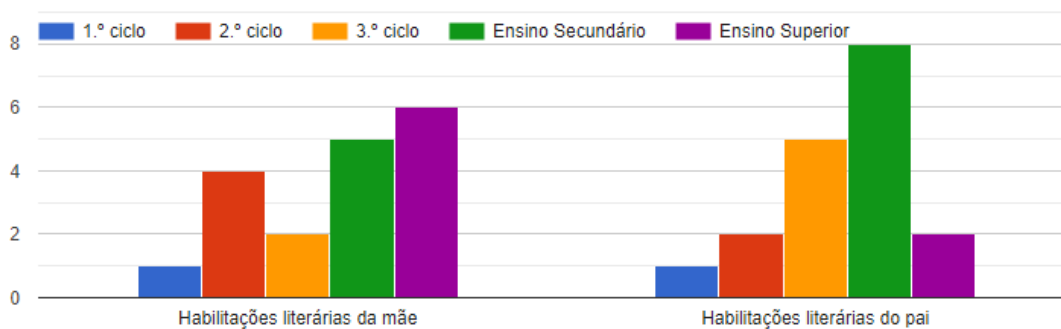
Pergunta 5: Idade dos pais



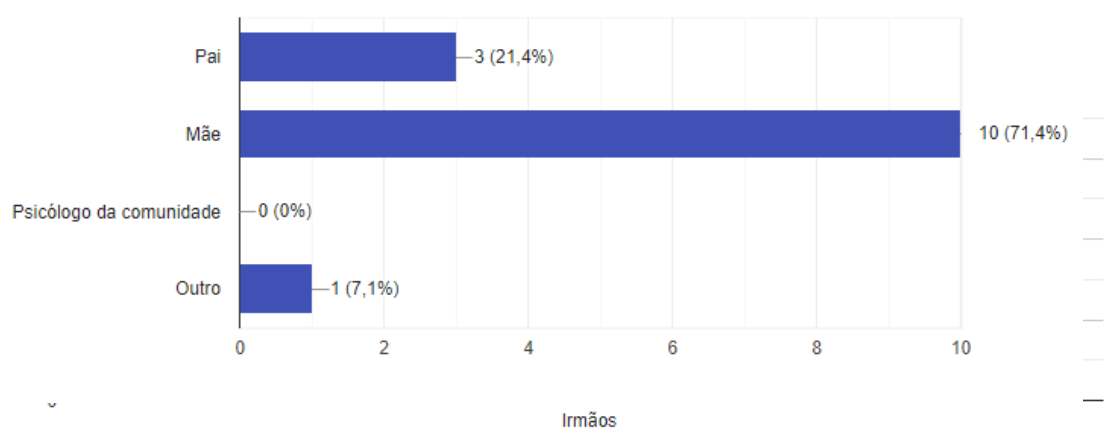
Pergunta 6: Situação profissional dos pais



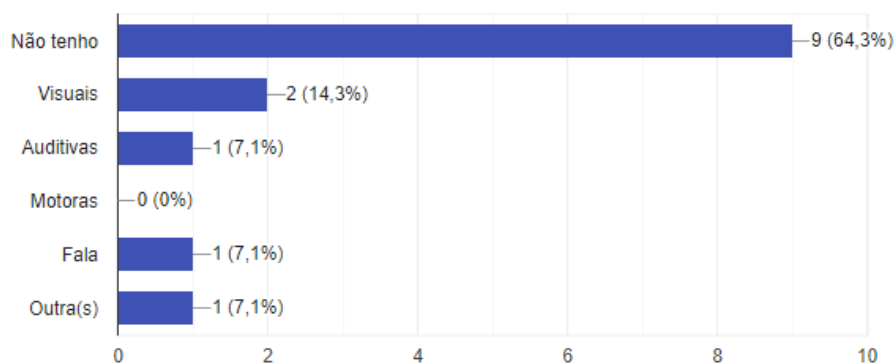
Pergunta 7: Habilitações literárias dos pais



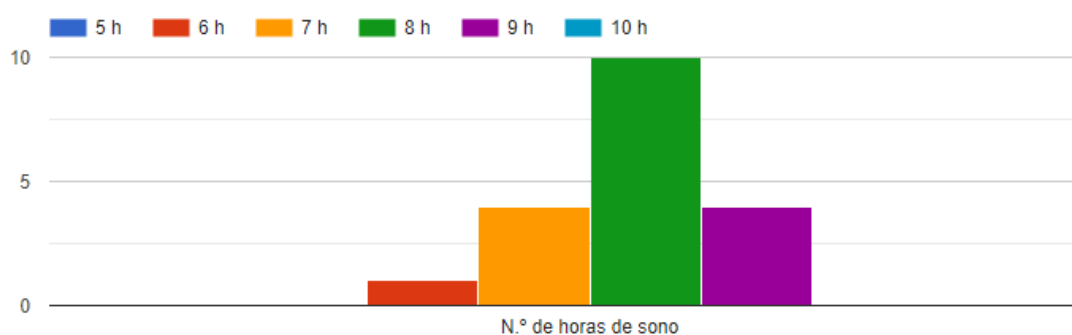
Pergunta 8: Encarregado de educação



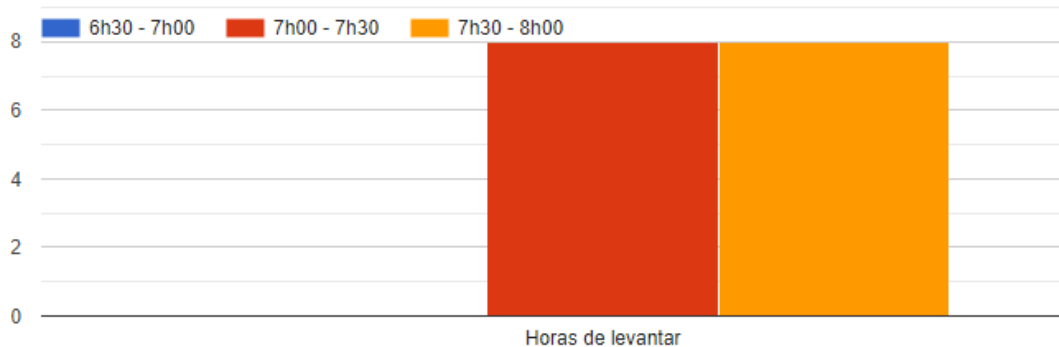
Pergunta 9: Dificuldades físicas



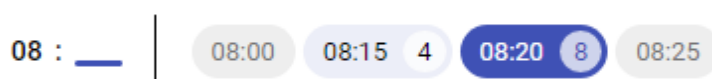
Pergunta 10: Número de horas de sono



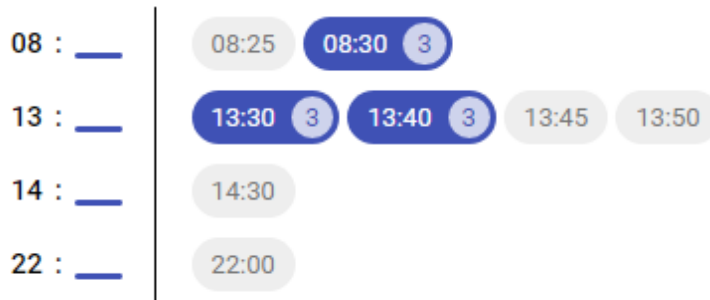
Pergunta 11: Horas de levantar



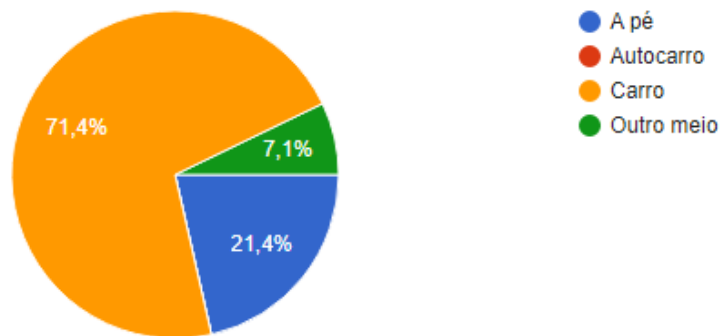
Pergunta 12: Horas de saída de casa



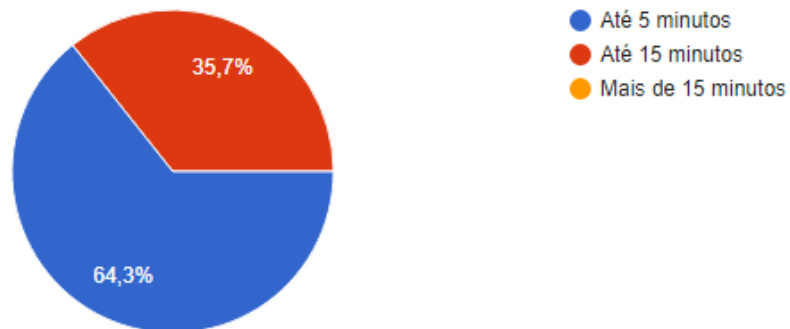
Pergunta 13: Horas de chegada a casa



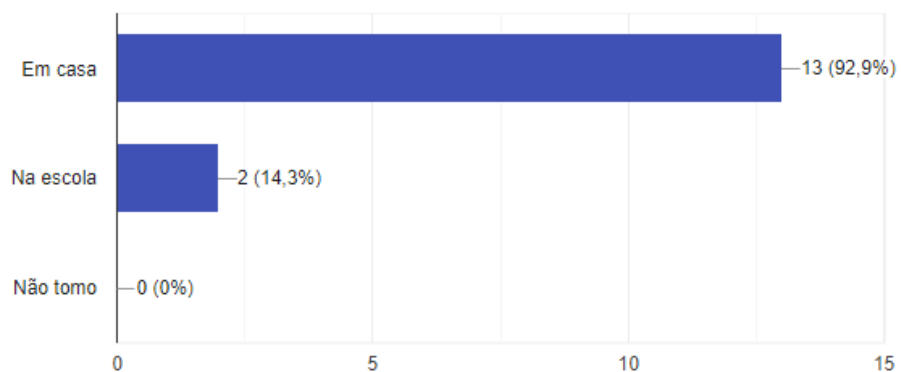
Pergunta 14: Deslocação de casa para a escola



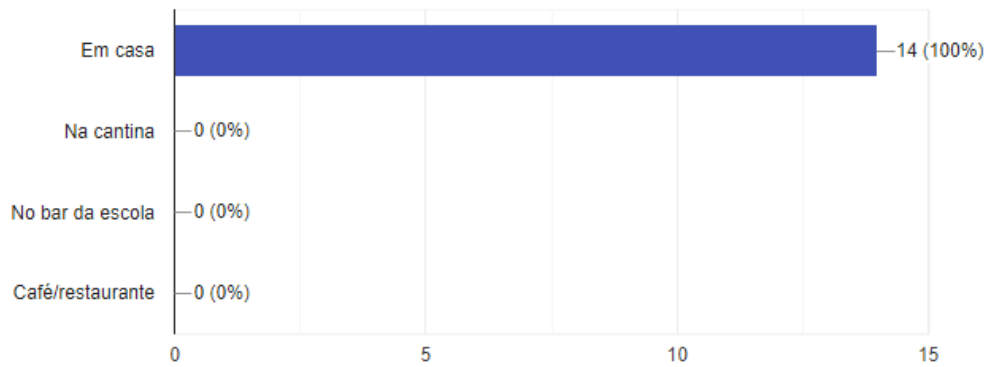
Pergunta 15: Tempo que demora no percurso casa/escola



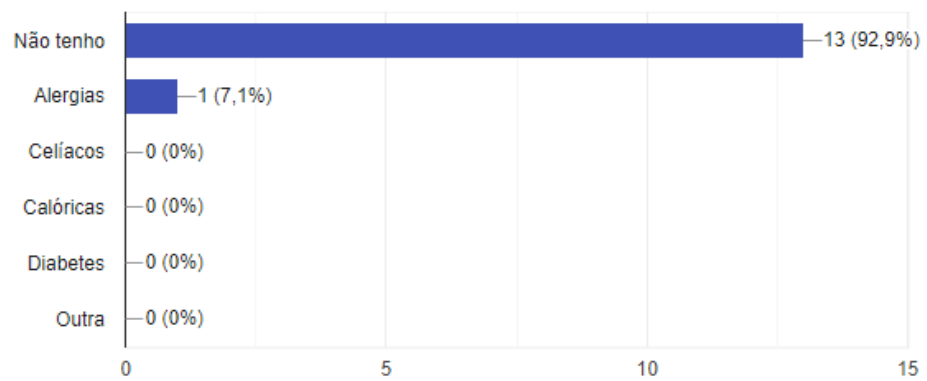
Pergunta 16: Onde toma o pequeno-almoço



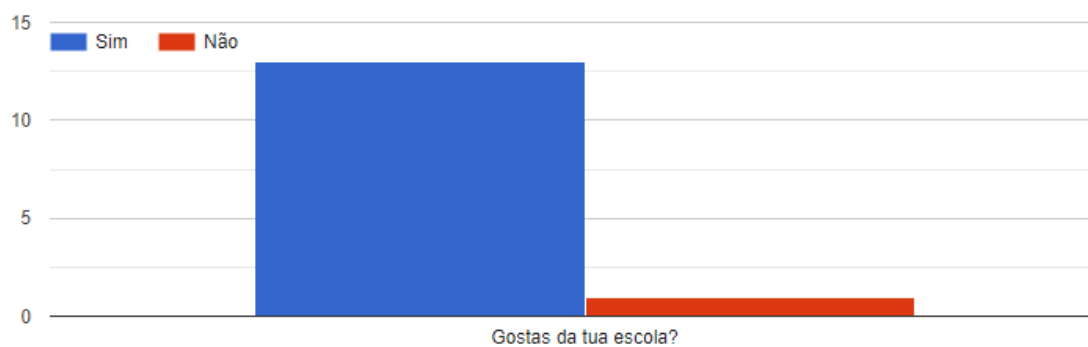
Pergunta 17: Onde almoça



Pergunta 18: Restrições alimentares

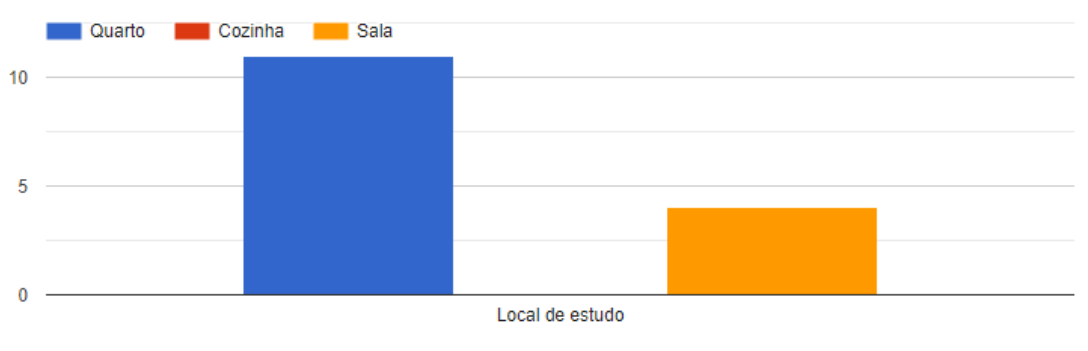
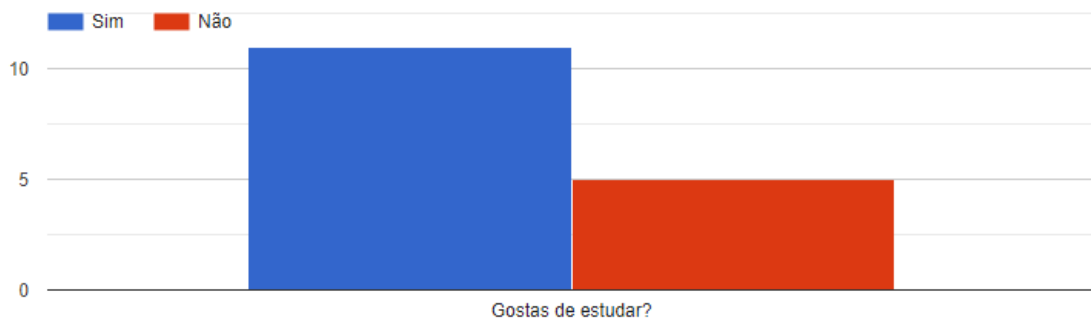


Pergunta 19: Gostas da tua escola?

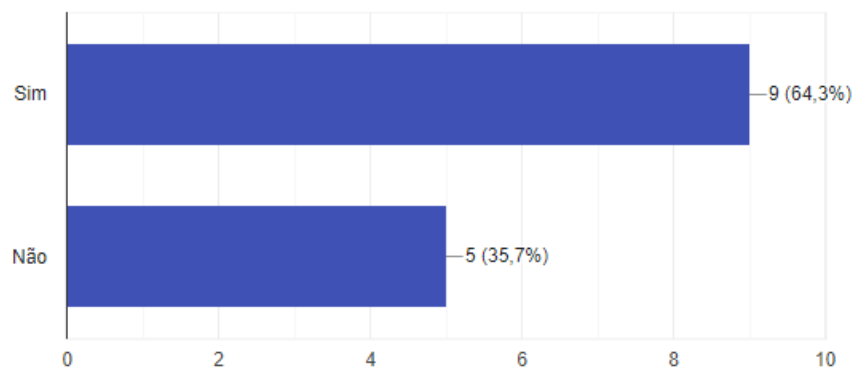


Pergunta 20: Gostas de estudar?

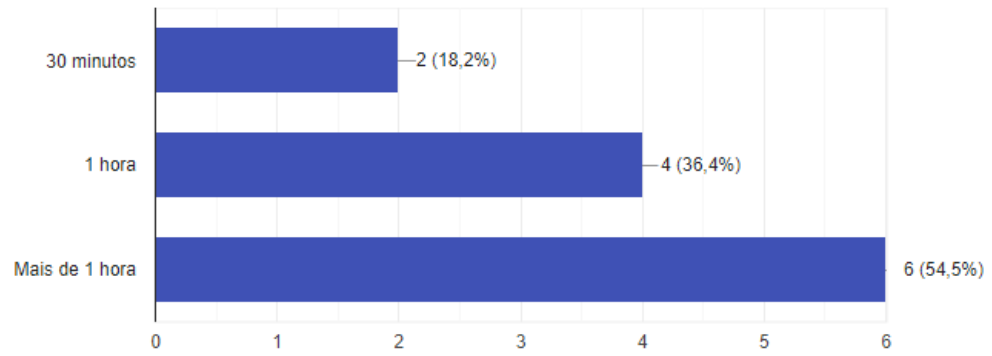
Pergunta 21: Local de estudo



Pergunta 22: Frequência de estudo



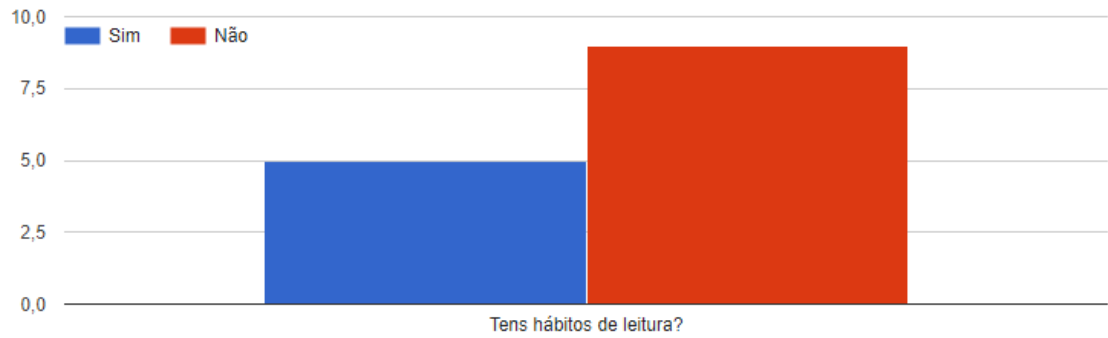
Pergunta 23: Tempo de estudo



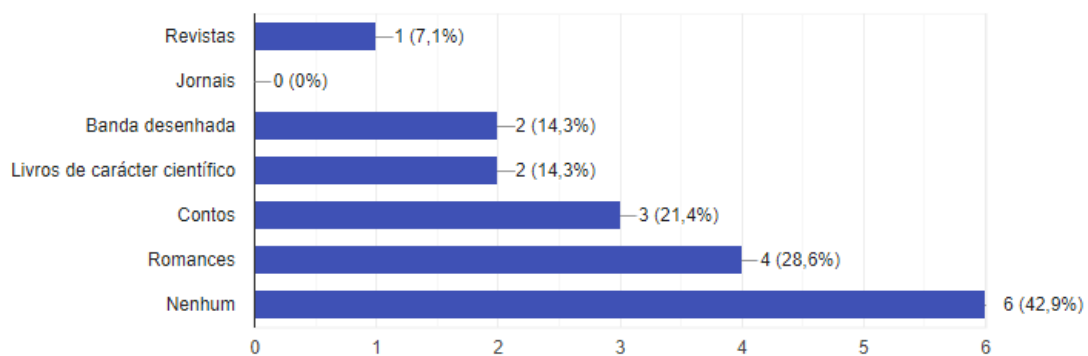
Pergunta 24: Quem te ajuda a estudar?



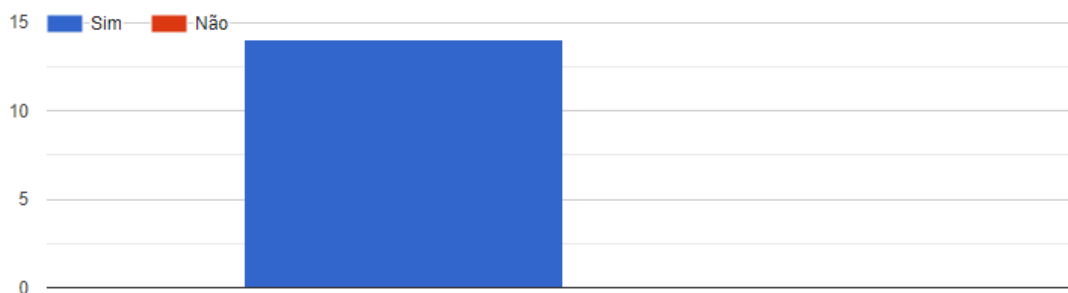
Pergunta 25: Tens hábitos de leitura?



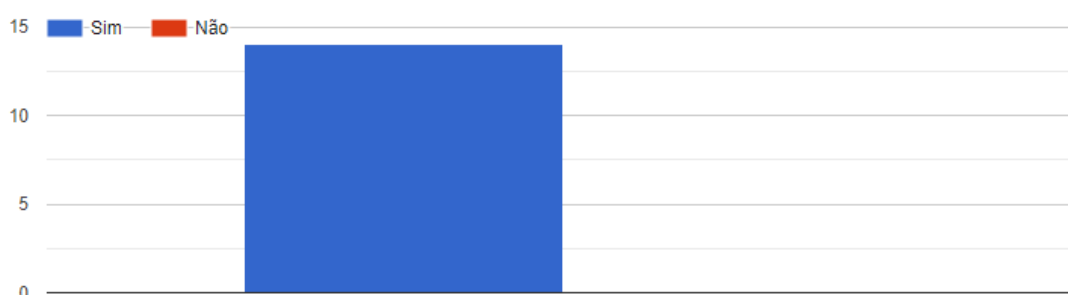
Pergunta 26: Leitura preferida



Pergunta 27: Tens computador em casa?



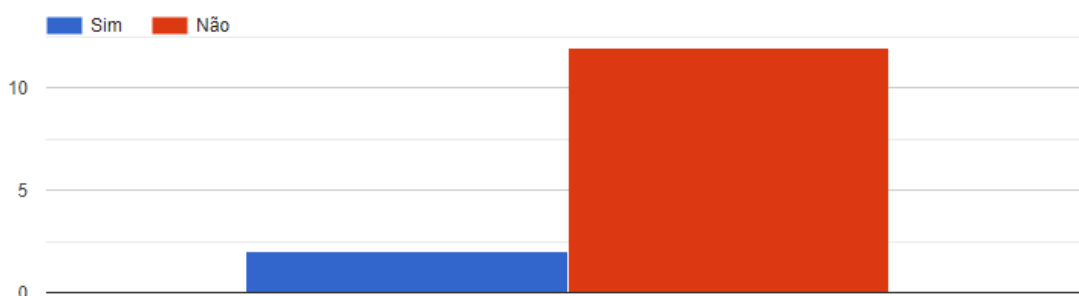
Pergunta 28: Tens ligação à internet em casa?



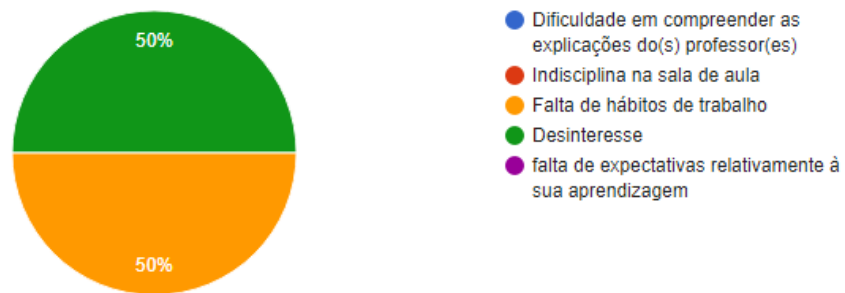
Pergunta 29: Objetivos académicos



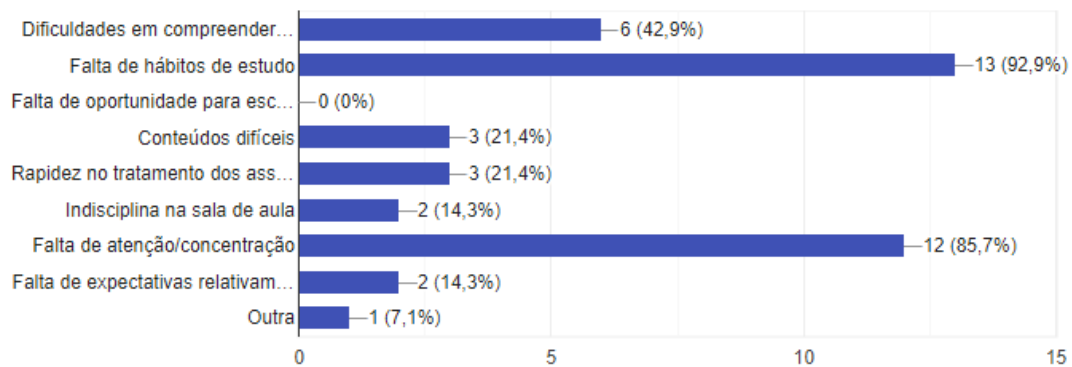
Pergunta 30: Repetiste algum ano?



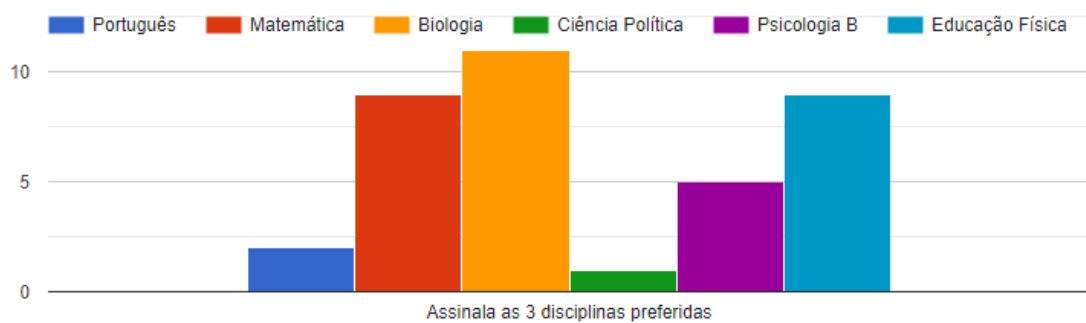
Pergunta 31: No caso de teres repetido algum ano, indica a razão do teu insucesso



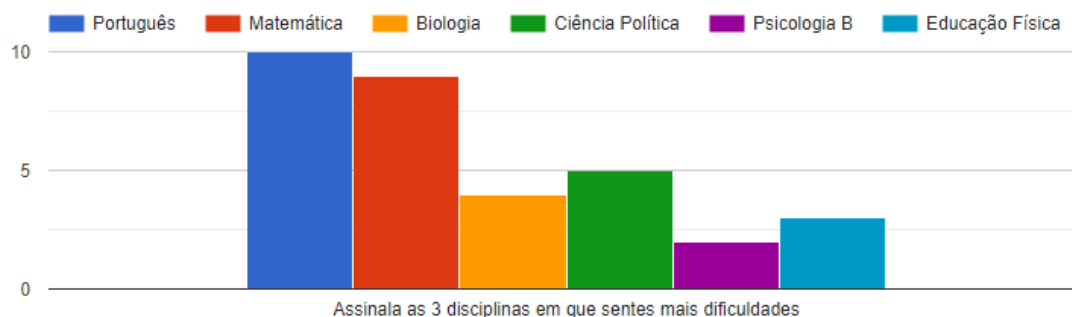
Pergunta 32: Assinala três fatores que, na tua opinião, podem contribuir para o insucesso dos alunos



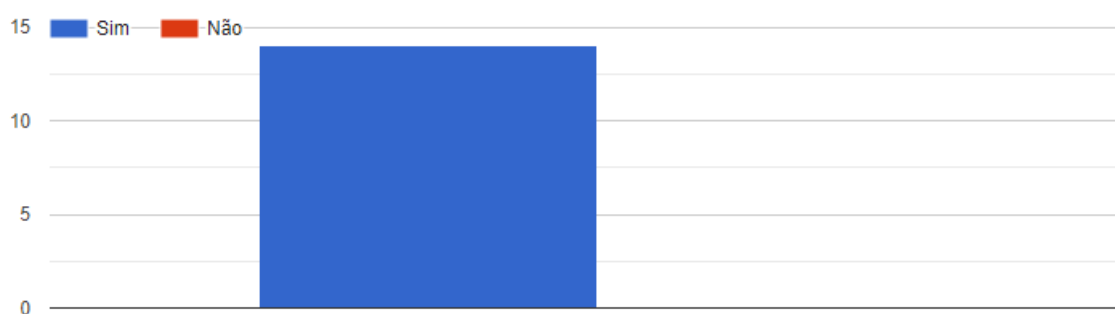
Pergunta 33: Quais as tuas disciplinas preferidas?



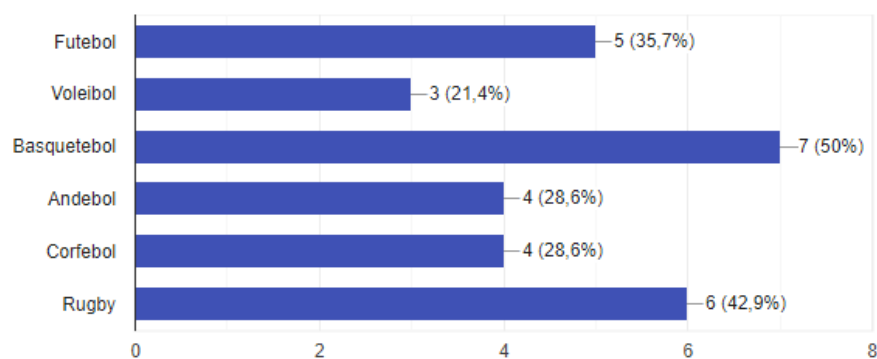
Pergunta 34: Disciplinas com mais dificuldade.



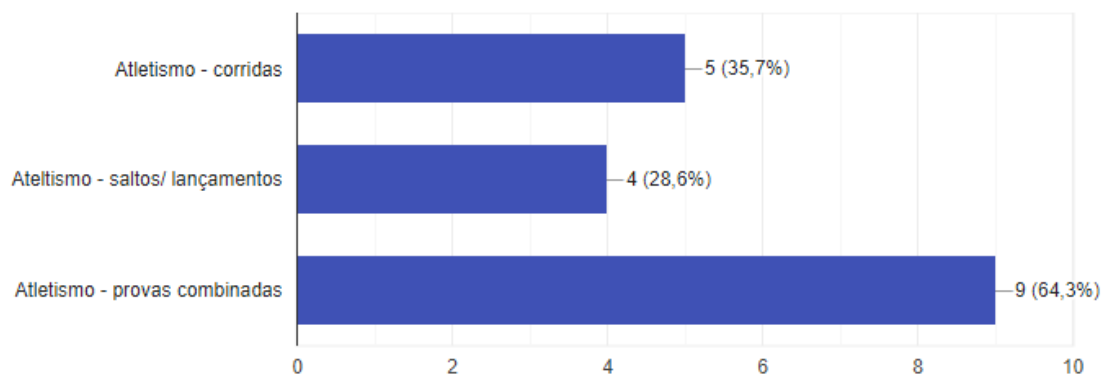
Pergunta 35: Sentes que os teus pais/encarregados de educação se preocupam com a tua vida escolar?



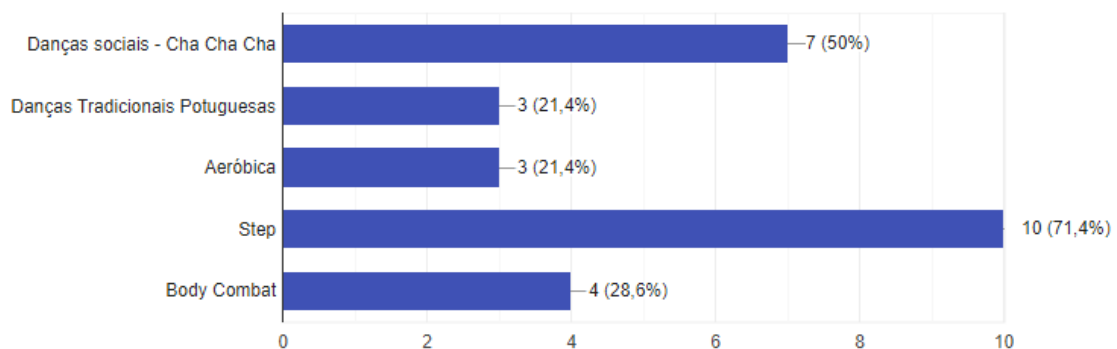
Pergunta 36: Quais as duas matérias dos desportos coletivos que gostavas de trabalhar na aula de Educação Física?



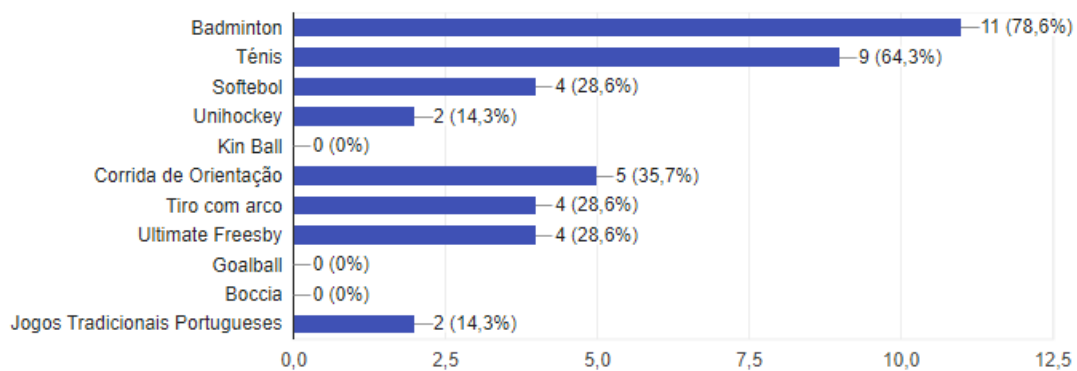
Pergunta 37: Destes dois conteúdos qual o que preferias trabalhar na aula de Educação Física?



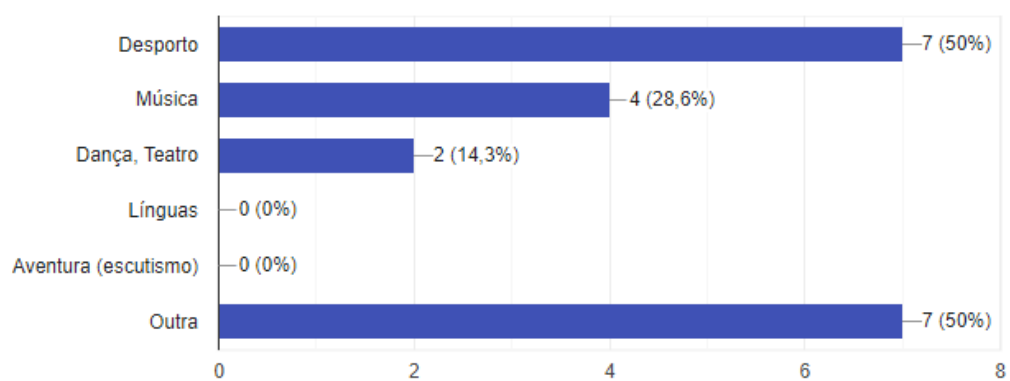
Pergunta 38: Destas atividades ritmo-expressivas qual a que gostavas de trabalhar na aula de Educação Física?



Pergunta 39: Das seguintes matérias, indica três que gostavas de trabalhar na aula de Educação Física?



Pergunta 40: Atividades extracurriculares a que te dedicas



Anexo 2 - Roulement

ESCOLA EB 2,3/ S Dr. DANIEL DE MATOS
Calendário Escolar 2021/2022

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
	Feriados		Sábados/ Domingos			Férias				

Hora	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	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
8,30/ 9,15	7D			8C	9C									8A			7A	12A	8D		6A			12B	8B
9,15/ 10,00	7D			DE	9C		6B			8B	6C			8A			7A	12A	8D		6A			12B	8B
10,20/ 11,05	5A			8A			7B	9A		12C				12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B		10B	11A
11,05/ 11,50	5D						7A	9A		12C	6A			12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B		10B	11A
12,00/ 12,45	7C		9B	11B	10A		5B	12A						8C	11A	7D		9A			6C	5B			10A
12,45/ 13,30	7C			11B	10A		5C	12A			7C			8C	11A						6C	5B		11B	10A
13,45/ 14,30																									
14,30/ 15,15															DE										
15,30/ 16,15			DE	8D	DE		DE	DE				DE			DE		5C					DE			DE
16,15/ 17,00			DE		DE		DE					DE			DE		5C					DE			

Hora	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	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
8,30/ 9,15	7D			8C	9C									8A			7A	12A	8D		6A			12B	8B
9,15/ 10,00	7D			DE	9C		6B			8B	6C			8A			7A	12A	8D		6A			12B	8B
10,20/ 11,05	5A			8A			7B	9A		12C				12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B		10B	11A
11,05/ 11,50	5D						7A	9A		12C	6A			12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B		10B	11A
12,00/ 12,45	7C		9B	11B	10A		5B	12A						8C	11A	7D		9A			6C	5B			10A
12,45/ 13,30	7C			11B	10A		5C	12A			7C			8C	11A						6C	5B		11B	10A
13,45/ 14,30																									
14,30/ 15,15															DE										
15,30/ 16,15			DE	8D	DE		DE	DE				DE			DE		5C					DE			DE
16,15/ 17,00			DE		DE		DE					DE			DE		5C					DE			

Hora	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta						
	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		
8,30/ 9,15	7D			8C	9C									8A			7A	12A	8D		6A				12B	8B	
9,15/ 10,00	7D			DE	9C		6B			8B	6C			8A			7A	12A	8D		6A				12B	8B	
10,20/ 11,05	5A			8A			7B	9A		12C				12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B			10B	11A	
11,05/ 11,50	5D						7A	9A		12C	6A			12B		5A	7B	9B	DE		5D	6B			10B	11A	
12,00/ 12,45	7C		9B	11B	10A		5B	12A						8C	11A	7D		9A				6C	5B				10A
12,45/ 13,30	7C			11B	10A		5C	12A			7C			8C	11A							6C	5B			11B	10A
13,45/ 14,30																											
14,30/ 15,15																DE											
15,30/ 16,15			DE	8D	DE		DE	DE					DE			DE		5C					DE				DE
16,15/ 17,00			DE		DE		DE						DE			DE		5C					DE				

1	João Santos	3	Marco	5	Lúis
2	José Pedro	4	Mónica		

Aulas no Exterior
Aulas no Pavilhão
Aulas no Sintético/ Ténis
Aulas que não trocam de espaço

Anexo 3 – Planeamento Anual

Data	Período	Aulas da UD	Conteúdo	Espaço	Aulas Previstas	
21/09/2021, Terça	1º Período		Outra Atividade (Apresentação)	Sintético	1,2	
23/09/2021, Quinta			Testes de Aptidão Física (FitEscola)	Pavilhão	3,4	
28/09/2021, Terça				Danças Tradicionais Portuguesas	Pavilhão	5,6
30/09/2021, Quinta				Danças Sociais	Sintético	7,8
07/10/2021, Quinta		1,2		Rugby	Pavilhão	9,10
12/10/2021, Terça		3,4		Rugby	Pavilhão	11,12
14/10/2021, Quinta		5,6		Rugby	Pavilhão	13,14
19/10/2021, Terça		1,2		Badminton	Pavilhão	15,16
21/10/2021, Quinta		1,2		Atletismo	Exterior	17,18
26/10/2021, Terça		3,4		Badminton	Pavilhão	19,20
28/10/2021, Quinta		3,4		Atletismo	Exterior	21,22
02/11/2021, Terça		5,6		Badminton	Pavilhão	23,24
04/11/2021, Quinta		7,8		Rugby	Sintético	25,26
09/11/2021, Terça		9,10		Rugby	Pavilhão	27,28
11/11/2021, Quinta		11,12		Rugby	Sintético	29,30
16/11/2021, Terça		7,8		Badminton	Pavilhão	31,32
18/11/2021, Quinta		9,10		Badminton	Pavilhão	33,34
23/11/2021, Terça		11,12		Badminton	Pavilhão	35,36
25/11/2021, Quinta		13,14		Badminton	Pavilhão	37,38
30/11/2021, Terça		13,14		Rugby	Sintético	39,40
02/12/2021, Quinta				Outra Atividade	Exterior	41,42
07/12/2021, Terça		15,16		Badminton	Sintético	43,44
09/12/2021, Quinta		15,16		Rugby	Pavilhão	45,46
14/12/2021, Terça				Aula Livre	Sintético	47,48
16/12/2021, Quinta				Corta-Mato Escolar	Sintético	49,50
11/01/2022, Terça			1,2	Voleibol	Pavilhão	51,52

18/01/2022, Terça	2º Período	3,4	Voleibol	Pavilhão	53,54
20/01/2022, Quinta		5,6	Voleibol	Pavilhão	55,56
25/01/2022, Terça		7,8	Voleibol	Sintético	57,58
27/01/2022, Quinta		5,6	Atletismo	Exterior	59,60
01/02/2022, Terça		1,2	Basquetebol	Sintético	61, 62
03/02/2022, Quinta		7,8	Atletismo	Exterior	63, 64
08/02/2022, Terça		3,4	Basquetebol	Sintético	65, 66
10/02/2022, Quinta			Projeto Cidadania	Sintético	67,68
15/02/2022, Terça		5, 6	Basquetebol	Sintético	69,70
17/02/2022, Quinta			Palestra Fogo		71,72
22/02/2022, Terça		9,10	Voleibol	Pavilhão	73,74
24/02/2022, Quinta		11, 12	Voleibol	Pavilhão	75,76
03/03/2022, Quinta		13, 14	Voleibol	Pavilhão	77,78
08/03/2022, Terça			Corta-Mato Distrital	Sintético	79,80
10/03/2022, Quinta			Xadrez (chuva)	Exterior	81,82
15/03/2022, Terça		15, 16	Voleibol	Sintético	83,84
17/03/2022, Quinta			Xadrez	Exterior	85,86
22/03/2022, Terça		9, 10	Atletismo	Sintético	87,88
24/03/2022, Quinta		17, 18	Voleibol	Sintético	89,90
29/03/2022, Terça		11, 12	My Polis	Sintético	91,92
31/03/2022, Quinta		19, 20	Voleibol	Sintético	93,94
05/04/2022 Terça		11, 12	Atletismo	Pavilhão	95,96
07/04/2022 Quinta			Testes Aptidão Física (FitEscola)		97,98
19/04/2022, Terça	3º Período		Aula não lecionada	Pavilhão	99,100
21/04/2022, Quinta			Preparação Assembleia My Polis	Pavilhão	101,102
26/04/2022, Terça		7,8	Basquetebol	Sintético	103,104
28/04/2022, Quinta			Visita Estudo	Exterior	105,106
03/05/2022, Terça			Preparação Assembleia My Polis	Sintético	107,108

05/05/2022, Quinta		9,10	Basquetebol	Exterior	109,110
10/05/2022, Terça		1,2	Dança	Sintético	111,112
12/05/2022, Quinta		3,4	Dança	Sintético	113,114
17/05/2022, Terça		5,6	Dança	Sintético	115,116
19/05/2022, Quinta		7, 8	Dança	Sintético	117,118
24/05/2022, Terça		9, 10	Dança	Pavilhão	119,120
26/05/2022, Quinta		11, 12	Basquetebol	Pavilhão	121,122
31/05/2022, Terça		11, 12	Dança	Pavilhão	123,124
02/06/2022, Quinta			Multiatividades (Step + Basquetebol)	Pavilhão	125,126
07/06/2022, Terça			Aula livre	Sintético	127, 128

Anexo 4 – Extensão e Sequência de Conteúdos

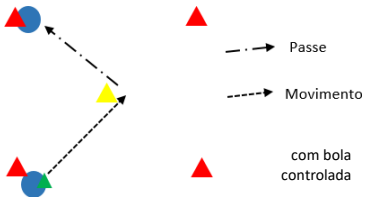

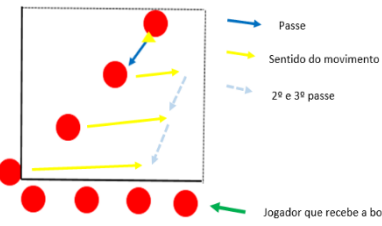
Data	Nº de Aula	Espaço	Objetivos da Aula	Conteúdos da Aula	Função Didática
07/10/2021	1 e 2	Pavilhão	Avaliar o nível inicial dos alunos. Adaptar os alunos à bola e à modalidade	Passe; receção; evasão ao defesa; situação superioridade numérica 2v1	Introdução
26/10/2021	3 e 4	Pavilhão	Introduzir o conceito/princípios de jogo de avançar e apoiar. Desenvolver técnicas de passe e receção. Reforçar técnicas de finta com bola, Jogo formal tag rugby	Passe; receção; evasão ao defesa; posição base defensiva; princípios de jogo avançar, apoiar.	Introdução
14/10/2021	5 e 6	Pavilhão	Exemplificação do spin pass. Praticar e adquirir o princípio de jogo 'continuidade'. Aprender o apoio complexo	Passe; receção; evasão ao defesa; posição base defensiva; princípios de jogo avançar, apoiar e continuidade	Exercitação
02/11/2021	7 e 8	Pavilhão	Praticar os princípios de jogo avançar, apoiar e continuidade. Desenvolver técnicas de passe para a esquerda e para a direita e receção (quadrado de Auckland) Reforçar técnicas de finta com bola. Exercitar o passe e receção enquanto avança no terreno. Entender conceito de apoio - Introduzir o losango ofensivo Procurar o apoio, passe e receção, para colocar a bola no espaço e marcar ensaio em equipa.	Passe; receção; evasão ao defesa; posição base defensiva; princípios de jogo avançar, apoiar e continuidade	Exercitação
09/11/2021	9 e 10	Pavilhão	Praticar os quatro princípios de jogo: avançar, apoiar, continuidade e pressão. Praticar situações de jogo (3v3, 4v4, 7v7)	Passe; receção; evasão ao defesa; posição base defensiva; princípios de jogo avançar, apoiar, continuidade e pressão	Exercitação
11/11/2021	11, 12	Sintético	Introduzir o cruzamento e a dobra. Praticar o jogo em situações de jogo reduzido e 7x7	Passe; receção; evasão ao defesa; posição base defensiva; princípios de jogo avançar, apoiar, continuidade e pressão	Introdução/ Exercitação

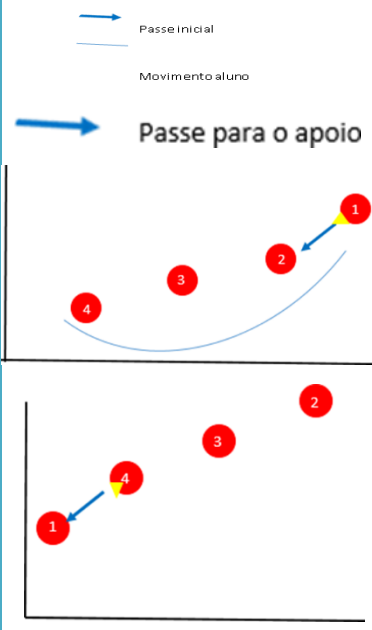

07/12/2021	13, 14	Pavilhão	Trabalhar situações de jogo (3v3, 4v4, 7v7); Desenvolver técnicas de evasão e trabalhar a posição base defensiva e velocidade de reação.	//	Consolidação
09/12/2021	15, 16	Pavilhão	Avaliar o nível de prestação final dos alunos na Unidade Didática de Rugby	//	Avaliação sumativa

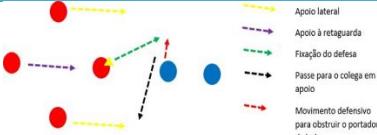
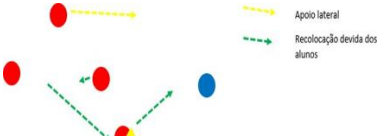
Anexo 5 - Plano de Aula

Professor: Ricardo Domingues		Data: 02/11/2021	Hora: 12h00
Ano/Turma: 12º	Período: 1º	Local/Espaço: Pavilhão	
Nº da aula: 23, 24	U.D.: Rugby	Nº de aula / U.D.: 7 e 8 / 14	Duração da aula: 90'
Nº de alunos previstos: 15		Nº de alunos dispensados: -	
Função didática: Exercitação			
Recursos materiais: 7 bolas de rugby, cones, sinalizadores, cintos e fitas de tag rugby			
Objetivos da aula: Praticar os princípios de jogo avançar, apoiar e continuidade. Introduzir o losango ofensivo			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Estilos de Ensino
T	P			Critérios de Êxito	
Parte Inicial da Aula					
Tempo para os alunos se equiparem					
12h	5'	Preleção Inicial: -Explicar os objetivos da aula e como a mesma se vai desenvolver.	-Os alunos estão posicionados em semicírculo à frente do professor, ouvindo-o atentamente.	-Compreender os objetivos da aula e questionar em caso de dúvida.	
12h05	15'	Solicitar resistência aeróbia Obter um aumento da temperatura corporal, da temperatura da musculatura e a preparação do sistema cardiovascular e pulmonar para o desempenho da atividade física.	6' corrida - Os alunos não devem parar, optando por uma corrida contínua. Os alunos colocam-se em "U" de modo a todos poderem executar a mobilização articular demonstrada pelo professor.	Os alunos executam ordenadamente os exercícios demonstrados/explicados pelo professor. O aluno percebe quais as suas capacidades e como deve gerir o esforço.	Por tarefa/comando
Parte Fundamental da Aula					
12h20	10'	-Desenvolver técnicas de passe para a esquerda e para a direita e receção	Quadrado de Auckland 1.) Os jogadores formam grupos nos cantos do quadrado. O objetivo é correr até ao centro do quadrado e passar a bola para um companheiro de um canto predefinido pelo	Passe – realizado com as duas mãos, que partem à frente do corpo e lançam a bola para trás e para o lado, libertando a bola, quando os braços se encontram virados para o colega que a receberá. Existe rotação lateral do tronco.	Por tarefa

		<p>-Reforçar técnicas de finta com bola.</p>	<p>treinador. Após o passe, ocupa a coluna para onde passou a bola.</p>  <p>2.) Para treinar o esquivamento ao adversário, como representa a figura, e em que o passe utilizado é o pop pass, um passe utilizado em situações de treino e que serve para passes frontais. De início, o recetor da bola encontra-se parado, mas posteriormente deverá receber a bola já em movimento.</p> 	<p>Receção – quando o jogador observa que o colega lhe passará a bola, levanta as mãos à frente do tronco e fora deste dirigidas para a bola que receberá. Se a bola percorrer uma trajetória anormal, o jogador deverá adaptar-se.</p> <p>Entrar no passe</p> <p>Accelerar quando recebe o passe</p> <p>Bola nas duas mãos</p> <p>Olha para a frente depois de receber o passe</p>	
12h30	20'	<p>Exercitar o passe e receção enquanto avança no terreno</p>	<p>Treino em “formação de L” do passe e dos apoios</p>  <p>Em configuração de um quadrado (lados perpendiculares - 4 x 4), os alunos progrediram em grupos de 4 passando a bola de uma ponta a outra (os dois lados realizavam este exercício em simultâneo).</p> <p>Treino do apoio por fora e por dentro</p> <p>Com a mesma configuração do exercício anterior os alunos treinam as mesmas componentes técnico-táticas, porém desta vez foi adicionado o apoio.</p> <p>Após realizar o passe, o jogador 1 dirige-se, pelas costas dos colegas 2,3 e 4 para apoiar esse mesmo número 4, que terá a bola por último. Este apoio será feito por fora, e</p>		<p>Por tarefa</p>

			<p>nunca à frente do colega. Aí, esse colega passava-lhe a bola.</p>  <p>Realização do mesmo exercício, porém, o aluno nº1 pode escolher se oferece ao colega apoio por dentro ou por fora. Este aluno deve dizer ao colega, claramente, “DENTRO” ou “FORA”, para que este saiba para onde passar. Ao passar para fora, os alunos continuam o sentido do jogo, ao passar para dentro, contrariam-no e mudam esse mesmo sentido.</p> 		
12h50	1'	Pausa para hidratação			
12h51	10'	<p>Desenvolver técnicas de finta com bola.</p> <p>Procurar o ensaio mesmo com um defesa.</p> <p>Entender conceito de apoio.</p>	<p>Apoio losango ofensivo 4 x 1 x 1</p> <p>4 atacantes formam um losango contra 2 defesas. O portador inicial da bola deve fixar o defesa num dos lados, para que o outro lado fique livre para a progressão do seu colega. Tal como o triângulo (abordado na última aula), o losango deve ser permanentemente reconstruído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bola nas duas mãos - Mãos-alvo - Olha para a frente depois de receber o passe - Rotação do tronco - Mudar de velocidade - Ler o jogo e o adversário antes de tomar decisões 	Por tarefa

			 <p>Após ultrapassagem do 1º defesa:</p> <p>Se o primeiro jogador com a bola passar para a direita, deve-se deslocar para a sua retaguarda (este movimento deve ser reduzido, visto a progressão dos colegas o recolocar). O jogador que recebe a bola deve ocupar a posição e o jogador que se encontrava nas costas do 1º portador da bola deve ocupar a posição do agora portador da bola.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixar o defesa - Acelerar para receber a bola - Realizar as componentes críticas dos gestos técnicos passe e receção de forma correta 	
13h01	15'	<p>Aplicar os conhecimentos dos conteúdos transmitidos ao longo das aulas.</p> <p>Desenvolver técnicas de finta com bola.</p> <p>Procurar o apoio, passe e receção, para colocar a bola no espaço e marcar ensaio em equipa.</p>	<p>Situação de jogo</p> <p>Divisão da turma em 4 equipas que jogaram umas contra as outras, com o objetivo de realizar ensaio em zonas delimitadas para o efeito.</p> <p>O campo de futsal será dividido em 2 ficando um meio-campo para cada jogo.</p> <p>Algumas regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O passe só pode (deve) ser feito para o lado/trás; - Não há contacto físico. O defesa só pode realizar o TAG para parar o atacante; - Após o TAG, o atacante tem que passar a bola. O defesa e o atacante só voltam ao jogo depois de ser devolvida/recolhida a fita e colocada no cinto; - Para marcar ensaio, basta transpor a linha de ensaio com a bola nas mãos. 	<p>Marcar o maior número de ensaios possíveis. Cada ensaio vale 1 ponto.</p> <p>Realizar as componentes críticas dos gestos técnicos passe e receção de forma correta</p> <p>Motivar os alunos para a aula. Relembrar as técnicas de finta e de corrida com bola.</p> <p>Aplicar os conhecimentos dos conteúdos transmitidos ao longo das aulas.</p>	Por tarefa
Parte Final da Aula					
13h16	4'	<p>Retorno à calma e balanço final da aula:</p> <p>-Baixar a frequência cardíaca e alongar os segmentos corporais de</p>	<p>-Os alunos dispõem-se à frente do professor distribuídos pelo espaço de campo e afastados entre si realizam alongamentos estáticos à voz do professor.</p>	<p>-Garantir que os grupos musculares são exercitados na realização dos exercícios selecionados, e que os alunos estão calmos, relaxados e concentrados.</p> <p>-Compreender os objetivos da aula e questionar em caso de dúvida.</p>	Por comando

		forma a evitar lesões. -Consolidar os objetivos da aula.		
13h20	15'	Tempo para os alunos realizarem tarefas de higiene pessoal		

Grelha de Avaliação Formativa

Avaliação Formativa Rugby – Aulas 7 e 8																	
Conteúdos	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
- Compromete e fixa o defesa		5	4	5	5	5	-	4	5	4	5	5	5	5		4	5
- Recebe em velocidade e corre para a frente;		5	4	5	4	5	-	3	5	5	5	5	5	5		3.5	5
- Empenho		5	3	5	5	5	-	5	5	4	5	5	5	5		4	5

Obs:

Fundamentação / Justificação das opções tomadas

Priorizei o quadrado de Auckland, pois para além de permitir muitas repetições, (por isso mais contacto com bola) é um exercício dinâmico onde os alunos trabalham o passe numa situação idêntica à de jogo, mas sem oposição. Em seguida optei por trabalhar na formação em L o que me parece ser uma boa progressão dados os exercícios anteriores e é um exercício que já temos vindo a trabalhar em aulas anteriores por isso espero mais fluidez, intensidade e velocidade na execução. Mantendo esse formato, pois permite a exercitação do passe e receção enquanto avança no terreno, decidi treinar o apoio por fora e por dentro pois parece-me uma boa situação para compreender estes conceitos.

Dado o objetivo ser praticar o princípio de jogo ‘continuidade’ e aprender o losango ofensivo, decidi trabalhar diretamente na situação 4 x 1 x 1 pois permite desenvolver técnicas de finta com bola, procurar o ensaio mesmo com um defesa e em geral é um bom exercício para entender o conceito de apoio pois promove ajustes na organização defensiva e obriga os alunos a ler o jogo e o adversário antes de tomarem decisões,

Para concluir escolhi praticar o jogo formal de maneira a motivar os alunos e aplicar os conhecimentos dos conteúdos transmitidos ao longo das aulas.

Reflexão Crítica / Relatório de Aula

O professor iniciou a aula com a preleção inicial no centro do campo, e logo de seguida os alunos correram em corrida contínua em volta do campo durante cerca de seis minutos. Seguiu-se a mobilização articular.

Posteriormente teve lugar o primeiro exercício da parte fundamental os alunos começaram por executar passes num quadrado de Auckland, decorreu dentro da normalidade. Na segunda variante deste exercício os alunos tinham de ir entregar a bola em mão ao colega, cruzando no meio o que causou alguma confusão numa fase inicial do exercício. Para a execução deste gesto técnico achei também benéfico a escolha o fato de os alunos terem de se cruzar com outros colegas de modo a evitar eventuais colisões. Não aconteceu nenhuma colisão, mas os alunos por vezes ficavam num impasse para deixar o outro colega cruzar com ele de modo a evitar o choque, mas no jogo de tag rugby vão ter muitas situações onde têm que se esquivar dos adversários e reagir com prontidão mantendo sempre a intensidade, não podem parar, pelo que achei que este o exercício os ajudou também para esse efeito

Seguiu-se mais um exercício em que os alunos executaram passes e um dos alunos cruzava pelas costas dos colegas. Na segunda variante deste exercício o primeiro aluno a passar cruzava de modo a ir ocupar o eixo. Os exercícios na minha opinião foram eficazes indo ao encontro dos objetivos (avançar, apoiar e continuidade) no entanto creio que fosse mais proveitoso se os alunos exercitassem estes conceitos em situação de jogo reduzido (4x4 por exemplo) de forma a aumentar o tempo de prática dos alunos pela diminuição do tempo parados em filas. Acredito que seria também vantajoso pelo facto de os alunos exercitarem estes gestos técnicos com oposição facilitando o transfer para situação de jogo formal.

O último exercício da parte fundamental consistiu em jogo 7x7 a campo inteiro. Em termos de organização os alunos demoraram algum tempo a colocar as tags, situação que podia ter sido evitada, podendo o professor ter entregado as tags enquanto os alunos estavam na fila no exercício anterior.

Na minha opinião o jogo 7x7 deveria ter sido um jogo mais reduzido de modo a promover maior circulação de bola por todos os alunos, mas por outro lado não é esse o objetivo do tag rugby. O objetivo é marcar ponto na linha final, não é executar passes. Estando presentes catorze alunos poderia ter iniciado com uma situação de 3x3+joker em cada metade do campo e depois introduzir o 7x7.

Anexo 6 – Grelha de Avaliação Formativa Inicial

Grelha de Avaliação Formativa Inicial

Avaliação Formativa Inicial																	
Conteúdos	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.		F	NF	F	NF	F	-	F	F	F	F	NF	NF	F		NF	F
Posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas		F	F	F	F	F	-	F	F	F	F	F	F	F		F	F
Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.		NF	NF	NF	NF	F	-	NF	NF	NF	F	NF	NF	F		NF	NF
Elementar (E) / Introdutório (I)		I	I	I	I	E	-	I	I	I	E	I	I	E		I	I

Sistema de Apreciação: Faz (F) / Não Faz (NF)

- Cumpre 3 critérios – Elementar
- Não cumpre 3 critérios – Introdutório

Anexo 7 – Grelhas de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa - Basquetebol							
Alunos		Conteúdos				Média	
		Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de primeiro passe ao jogador com bola e, se esta não lhe for passada, corta para o cesto.	Lança, se tem ou consegue situação de lançamento, utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a ação do defesa.	Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direção do cesto e repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola	Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.		
1		14	15	14	13	14	14
2		11	13	13,5	12,5	12,50	13
3		14	15	15	15	15	15
4		13,5	15	14	13	13,88	14
5		17	17	16	17	16,75	17
6		19	20	20	19	19,50	20
7		18	19	17	19	18,25	18
8		15	16	16	16,5	15,88	16
9		11	13	13,5	13	13	13
10		19	20	19	19	19,25	19
11		13	13	14	13	13,25	13
12		15	17	16	15	15,75	16
13		16	17,5	16	17	16,63	17
14							
15		16	18	15	17	16,50	17
16		15	15	15	17	15,50	16

Avaliação Sumativa - Step									
Conteúdos									
Alunos	Realiza corretamente os passos	Realiza os passos dentro dos tempos correto	Percebe o início/final das frases musicais	Demonstra originalidade na elaboração de uma coreografia	Demonstra harmonia nos elementos coreograficos, numa coreografia	Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerando, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correções) que lhe são dirigidas.	Média		
1	20	19	19	19	19	18	19,00		19
2	18	17	18	19	19	17	18,00		18
3	20	19	20	19	19	20	19,50		19
4	18	17	18	19	19	17	18,00		18
5	20	19	20	19	19	18	19,17		19
6	20	19	20	19	19	18	19,17		19
7	18	17	18	19	19	17	18,00		18
8	18	17	18	19	19	17	18,00		18
9	20	19	19	19	19	18	19,00		19
10	20	20	20	19	19	19	19,50		19
11	20	19	19	19	19	19	19,17		19
12	20	19	19	19	19	18,5	19,08		19
13	20	19	19	19	19	18	19,00		19
14									
15	17	16	15	19	19	14	16,67		17
16	17	16,5	17	19	19	15	17,25		17

3º Período - Basquetebol + Step					
Nº	Nome	Basquetebol	Step	Nota Final	
1		14,00	19,00	16,50	17
2		12,50	18,00	15,25	15
3		14,75	19,50	17,13	17
4		13,88	18,00	15,94	16
5		16,75	19,17	17,96	18
6		19,50	19,17	19,33	19
7		18,25	18,00	18,13	18
8		15,88	18,00	16,94	17
9		12,63	19,00	15,81	16
10		19,25	19,50	19,38	19
11		13,25	19,17	16,21	16
12		15,75	19,08	17,42	17
13		16,63	19,00	17,81	18
14					
15		16,50	16,00	16,25	16
16		15,50	16,83	16,17	16

Registo de Avaliação Sumativa

Registo de Avaliação Sumativa												
		Domínio das Habilidades Motoras abordadas	Progressão dentro do nível individual	Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e preservação do material	Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/ testes escritos/ trabalhos	Aptidão Física	Responsabilidade e Integridade	Rigor e Exelência	Cidadania Participação	Curiosidade Inovação Reflexão		
Nº	Nome	40%	15%	5%	10%	5%	6%	8%	6%	5%	Nota Final	
1		16,50	16	18	20	10,6	16	18	18	18	16,81	17
2		15,25	14	18	16	8,2	16	17	14	14	14,97	15
3		17,13	16	18	20	8,4	17	17	17	16	16,77	17
4		15,94	15	18	19	11,3	16	17	14	13	15,80	16
5		17,96	17	18	18	9,6	19	17	17	16	17,23	17
6		19,33	17	18	20	14,2	16	18	18	16	18,17	18
7		18,13	16	18	16	11	18	18	18	17	17,15	17
8		16,94	17	18	18	11,7	19	19	18	17	17,20	17
9		15,81	17	18	20	10,8	17	16	14	15	16,21	16
10		19,38	18	18	20	14,6	19	19	19	18	18,78	19
11		16,21	15	18	19	10	17	18	17	14	16,21	16
12		17,42	17	18	20	11,8	16	17	16	16	17,09	17
13		17,81	16	18	19	12	16	18	18	17	17,26	17
14												
15		16,25	16	17	15	10	16	17	16	14	15,73	16
16		16,17	16	18	18	13,1	16	17	15	14	16,14	16

Anexo 8 – Certificado Programa Educação Olímpica



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Ricardo Domingues

pelos trabalhos desenvolvidos na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt



Anexo 9 – Certificado “Fundamentals of manuscript preparation”

