



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Diogo D'Aprile

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DOUTOR JOAQUIM DE CARVALHO
JUNTA DA TURMA DO 8º E NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

Benefícios de tarefas de Team Building para a motivação para a prática da
Educação Física em alunos de uma turma do 8º
ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama e
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de
Coimbra.**

Julho 2023

Diogo D'Aprile

Nº 2021144663

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DOUTOR JOAQUIM DE CARVALHO
JUNTO DA TURMA DO 8ºE NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

Benefícios de tarefas de Team Building para a motivação para a
prática da Educação Física em alunos de uma turma do 8º
ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

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

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama

D'Aprile, D. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Secundária Doutor Joaquim de Carvalho Junto da Turma do 8ºE no Ano Letivo de 2022/2023*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.

Diogo Herculano Sardinha Valente D'Aprile, aluno nº 2021144663 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

12 de julho de 2023

(Diogo D'Aprile)

AGRADECIMENTOS

O cumprimento deste objetivo teria sido ainda mais difícil sem o apoio de diversos intervenientes, que das mais variadas formas, foram dando a sua ajuda para que me fosse possível concluir este ciclo.

Inicio agradecendo ao professor orientador Joaquim Parracho, que para além de todos os ensinamentos acerca do ensino da educação física, sempre se mostrou disponível, compreensivo, cooperante e abrangendo a minha visão para a importância que a amabilidade poderá ter em diferentes áreas das nossas vidas.

Um grande agradecimento aos meus colegas de estágio, Dinis Azambuja e Ricardo Sousa, pelo apoio, companheirismo, e amizade que se foi criando e que ajudou em muito à forma bastante positiva de como decorreu o estágio.

Agradecer ainda ao corpo escolar da Escola Secundária Doutor Joaquim de Carvalho, principalmente ao grupo de professores de educação física e às funcionárias do pavilhão de educação física, por todo o apoio e simpatia que demonstraram do primeiro ao último momento.

Ao professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama, pelos conhecimentos que me transmitiu e principalmente pela forma simples como os transmitiu, e ainda pela disponibilidade que sempre teve durante este percurso.

À professora diretora de turma do 8ºE, pela forma acessível, simples e simpática com que me recebeu e me foi auxiliando durante o período em que a assessorei, transmitindo toda a informação necessária acerca da função de diretor de turma.

Aos alunos da turma do 8ºE, pelo respeito, empenho e dedicação que senti durante o lecionar das aulas ao longo do ano letivo e que me permitiram evoluir enquanto docente.

Por último aos meus familiares e amigos, e em especial à minha filha, pelo apoio que me deram ao longo desta caminhada e pelo tempo em que os privei da minha presença. Fi-lo também na esperança de um futuro melhor.

A todos vós, o meu muito obrigado!

RESUMO

O finalizar do Estágio Pedagógico representa um período de enorme aprendizagem e realização pessoal e de esperança relativamente ao futuro. Esta etapa é o culminar de todas as aprendizagens e experiências que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico e profissional, sendo colocadas agora em prática, e percebendo aquilo que foram as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas para as contornar.

Este documento representa um elemento de reflexão em forma de Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC).

O estágio foi realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF), com a turma do 8ºE, sob a orientação do professor Joaquim Parracho pela escola, e do Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama pela FCDEF-UC, durante o ano letivo de 2022-2023.

O mesmo encontra-se organizado em três capítulos distintos: no primeiro capítulo será abordada a contextualização da prática desenvolvida, no segundo capítulo será feita uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e por fim no terceiro capítulo será aprofundado o tema problema, intitulado “*Benefícios de tarefas de Team Building para a motivação para a prática da Educação Física em alunos de uma turma do 8º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho*” com a apresentação dos procedimentos utilizados e dos resultados obtidos.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Motivação.

ABSTRACT

The end of the Pedagogical Internship represents a period of enormous learning and personal fulfillment and hope for the future. This stage is the culmination of all the learning and experiences that I have acquired throughout my academic and professional career, now being put into practice, and realizing what were the difficulties encountered and the strategies adopted to overcome them.

This document represents an element of reflection in the form of an Internship Report, inserted in the Curricular Unit of Pedagogical Internship, within the scope of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education (MEEFEBS), of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education (FCDEF), from the University of Coimbra (UC).

The internship took place at Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School (ESJC), with the 8th grade class, under the guidance of Professor Joaquim Parracho for the school, and Professor Luís Manuel Pinto Lopes Rama for FCDEF-UC, during the academic year of 2022-2023.

It is organized into three distinct chapters: in the first chapter, the contextualization of the developed practice will be addressed; in the second chapter, a reflective analysis of the pedagogical practice will be made; and finally, in the third chapter, the problem theme will be deepened, entitled “Benefits of Team Building tasks for motivation to practice Physical Education in students of an 8th grade class at Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School” with the presentation of the procedures used and the results obtained.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Internship; Motivation.

Índice

Introdução	11
CAPÍTULO 1 – Contextualização da prática desenvolvida	12
1. Narrativa de Vida	13
2. Caraterização do contexto	13
2.1. A Escola	14
2.2. O Grupo de Educação Física	15
2.3. O Núcleo de Estágio	15
2.4. A Turma	15
CAPÍTULO 2 – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	17
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	18
1. Planeamento	18
1.1. Plano anual	18
1.2. Unidades Didáticas	19
1.3. Plano de Aula	20
2. Realização	23
2.1. Intervenção Pedagógica	23
2.1.1. Instrução	23
2.1.2. Gestão	27
2.1.3. Clima e Disciplina	30
2.1.4. Estilos de Ensino	31

3. Justificação das opções tomadas	32
4. Avaliação	35
4.1. Avaliação formativa	35
4.2. Avaliação Sumativa	36
4.3. Autoavaliação	38
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	39
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	40
Área 4 – Atitude Ético-Profissional	41
CÁPITULO 3 – Aprofundamento do Tema Problema	44
1. Introdução	45
2. Enquadramento Teórico	46
3. Opções Metodológicas	49
3.1. Amostra	49
3.2. Instrumento	49
3.3. Recolha e análise de dados	51
4. Apresentação e discussão dos resultados	52
5. Limitações ao Estudo	54
6. Conclusão	54
7. Considerações Finais sobre o Estágio Pedagógico	55
8. Bibliografia	56
9. Anexos	59

Índice de tabela

Tabela 1 - Estatística descritiva do questionário PLOCQ. Valores de mediana, variância e de significância do teste <i>Mann-Whitney</i> .	52
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

DT – Diretor de Turma

EF - Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLOCQ – Perceived Locus of Causality Questionnaire

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de estágio pedagógico (EP), inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra (UC), durante o ano letivo de 2022-2023.

O período destinado à nossa intervenção no estágio teve início no dia 1 de setembro de 2022 e findou no dia 14 de junho de 2023. O estágio foi realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF), tendo-me sido atribuída a turma do 8º E pelo professor orientador Joaquim Parracho. Este documento mencionará aquilo que foram as minhas experiências durante o ano letivo, representando uma reflexão acerca das dificuldades, conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas.

Relativamente à sua estrutura, este está dividido em três capítulos principais. No primeiro será feita uma contextualização acerca do trabalho que foi colocado em prática, fazendo ligação àquilo que foi a minha formação, as expectativas iniciais e à caracterização da escola, grupo disciplinar, núcleo de estágio e da turma.

Quanto ao segundo capítulo, será feita uma análise reflexiva tendo em conta três áreas: 1) Atividades de Ensino-Aprendizagem; 2) Atividades de Organização e Gestão Escolar; 3) Projetos e Parcerias Educativas. Por fim o capítulo três aprofundará o tema problema, que tem como título “Benefícios de tarefas de Team Building para a motivação para a prática da Educação Física em alunos de uma turma do 8º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho”.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Narrativa de Vida

Desde novos que nos lembramos de gostar de desporto e de termos sido crianças ativas. Tivemos a sorte de crescer num local favorável às brincadeiras na rua juntamente com várias outras crianças de idades semelhantes à nossa. Por isso, a atividade física, os jogos de rua, e mais precisamente o futebol acompanharam desde muito cedo o nosso crescimento.

Já no segundo ciclo recordamo-nos de as aulas de educação física serem as nossas preferidas, algo que não se veio a alterar até ao final do ensino secundário. No entanto foram poucos os professores de EF que nos foram marcantes. Mesmo gostando, grande parte das vezes achávamos as aulas muito paradas, e conseguimos ver atualmente que eram compostas por demasiados exercícios meramente analíticos. Participávamos em todo o tipo de atividades desportivas realizadas na escola, como os corta-matos, torneios interturmas, competições de salto em altura, entre outras. Para além disso já erámos por essa altura federados como jogadores de futebol, e continuámos a sê-lo até aos nossos 22 anos.

Terminado o ensino secundário, já estava há muito definido que a única hipótese seria ingressarmos num curso de desporto, para futuramente sermos professores de educação física, que desde criança ambicionámos. Candidatámo-nos como primeira opção ao curso de Desporto e Bem-Estar em Leiria, que iniciámos no ano de 2009 e finalizámos em 2012. Com o gosto pelo futebol também sempre presente, decidimos realizar o nosso estágio curricular numa academia de futebol ligada ao Sporting Clube de Portugal. Finalizámos a licenciatura e fomos convidado a continuar ligados à academia, e o bichinho do futebol fez-nos aceitar, conciliando com umas aec's de atividades física, e assim a ida para o mestrado em ensino em Coimbra foi adiada. Conseguimos depois uma progressão dentro da Academia do Sporting no ano seguinte que nos fez adiar mais um ano, seguido de um convite da União Desportiva de Leiria, onde nos mantivemos durante 8 anos e fomos conseguindo uma progressão gradual, chegando a treinadores principais dos sub-17 e sub-19 na principal divisão de futebol de Portugal. O patamar que fomos alcançando aliado à ambição que tínhamos na altura ligada ao futebol fizeram com que o mestrado fosse sendo continuamente adiado, até que um dia decidimos que já chegava, e que teríamos que optar por algo que me pudesse criar melhores perspetivas

futuras, e por fim candidatamo-nos ao mestrado. Não consideramos, no entanto, que esses anos de futebol e de aecs em que fomos adiando a entrada no mestrado foram anos perdidos. Permitiram-nos treinar a um patamar e a uma exigência de que poucos se podem gabar, criando uma bagagem de liderança de grupo, planeamento e implementação de treinos e aulas que nos permitiram chegar ao mestrado já com algum conhecimento que muito nos tem ajudado, e com a certeza do que queríamos para o futuro.

Hoje, próximos de concluir esta etapa, sentimos um enorme orgulho e realização pessoal. As experiências que temos tido a dar aulas durante o mestrado, o conhecimento que temos adquirido e o gosto que temos tido fazem-nos ter a certeza de que este será o nosso caminho.

2. Caraterização do contexto

2.1 Escola

A escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF) está localizada na Figueira da Foz, mais precisamente na freguesia de Tavadede. A escola foi inaugurada em 1932 num antigo terminal rodoviário, e durante muito tempo teve como nome Liceu Municipal Dr. Bissaya Barreto. O nome que a escola tem atualmente deveu-se ao figueirense Joaquim de Carvalho, que viveu durante 1892 e 1958. Joaquim de Carvalho foi licenciado na Universidade de Coimbra em Direito e Filosofia, e deu aulas de Filosofia Moderna na Universidade de Coimbra. Alcançou notoriedade nacional como um historiador de ideia, mas precisamente da ciência e dos pensadores portugueses.

Atualmente a escola tem cerca de 1100 alunos do 7º ano ao 12º ano, e cerca de 70 professores. É constituída por dois edifícios principais, e com zonas de ensino existentes para as diferentes áreas lecionadas. Para o ensino secundário existem na escola cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais, e ainda Cursos Profissionais com vista à inserção no mercado de trabalho.

No que diz respeito às aulas de educação física e aos espaços existentes para a mesma, existe um pavilhão dividido em três zonas, dois campos exteriores (um deles com pista de atletismo e caixa de areia, e ambos com 4 tabelas de basquetebol e 2 balizas), um auditório que é possível transformar-se num pequeno ginásio para uma ou outra modalidade, e dois campos sintéticos (um de futebol 11 e outro de futebol 7) pertencentes ao Estádio Municipal, mas ao qual a escola tem acesso. Existe ainda como apoio às aulas

um gabinete para o grupo de EF, dois balneários masculinos, dois balneários femininos, dois balneários para os professores e um posto médico.

2.2 Grupo de Educação Física

Atualmente o grupo disciplinar de EF é constituído por 10 professores, somando a estes, 3 professores estagiários. Este grupo tem-se revelado uma enorme mais valia naquilo que tem sido o nosso crescimento enquanto professores, sempre disponíveis para colaborar connosco, seja na partilha de ideias, na disponibilidade para observação das suas aulas, nos muitos e importantes conselhos que desde sempre nos deram, entre várias outras coisas.

2.3 Núcleo de Estágio

Fomos três os elementos pertencentes ao núcleo de estágio da ESJCFF. Apesar do pouco ou nenhum convívio entre nós antes do estágio (os três de diferentes cidades, licenciados em diferentes anos e escolas, trabalhadores estudantes e de diferentes turmas durante o mestrado) desde cedo criámos uma relação saudável, de amizade e de entreajuda, apoiando-nos mutualmente nas mais diversas situações.

Estivemos sempre os três presentes nas aulas uns dos outros, pelo que era fácil discutir aspetos bem conseguidos ou menos conseguidos da aula de cada um, e em conjunto procurar estratégias para as ultrapassar. Para além disso, o sermos de áreas desportivas distintas facilitava a criação de diferentes estratégias para diferentes modalidades, absorvendo os pontos fortes de cada um em busca de uma melhor aprendizagem para os alunos.

A amizade que se criou, a forma como se trabalhou colaborativamente e cooperativamente, as muitas risadas e a inexistência de conflitos, contribuíram sem dúvida para um estágio curricular mais rico e menos exaustivo a todos os níveis.

2.4 A Turma

A turma do 8 E é constituída por 28 alunos, 16 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Entre os 28 alunos, 24 possuem nacionalidade portuguesa, 2 possuem nacionalidade brasileira, 1 nacionalidade Moldava e 1 possui

nacionalidade russa. Todos falam português fluente. Relativamente às atividades extracurriculares 3 praticam basquetebol e 2 futebol. Na primeira reunião com a diretora de turma ficaram estabelecidos os representantes da turma nos cargos de Delegado e Subdelegado.

No que diz respeito à condição de saúde dos alunos, 2 apresentavam problemas respiratórios (asma), 4 alunos tinham sobrepeso, e um aluno tinha problemas físicos associados a uma operação ao joelho que requeriam cuidados especiais.

O conhecimento acerca da turma é fundamental para um correto planeamento coletivo e individual da aula, mas também muito importante para se conseguir perceber, antecipar e corrigir possíveis comportamentos desfasados daquilo que é a normalidade.

CAPÍTULO II

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O EP acabou por ser uma enorme mais valia em diversos sentidos, pois permitiu-nos experienciar as vivências reais do Professor de EF na totalidade, desde os planeamentos e implementação, às avaliações e convivência com a restante comunidade escolar. Possibilitou-nos colocar em prática as aprendizagens adquiridas nos anos anteriores, de licenciatura, mestrado e experiências profissionais. Permitiu-nos perceber o que é possível fazer, o que dá resultados e o que não dá, o que teve que ser alterado e a importância de se estar preparado para possíveis ajustes de última hora. Todo o trabalho e exigência deste último ano letivo possibilitaram uma evolução da nossa parte que nos faz pensar que tudo valeu a pena.

1. Planeamento

Neste ponto faremos uma reflexão acerca do trabalho que foi por nós desenvolvido relativamente ao planeamento. Como referências utilizámos os documentos das Aprendizagens Essenciais (AE), do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (PASEO), e do Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Luckesi (1992) afirma que o planeamento diz respeito à intencionalidade da ação humana em contrapartida ao agir de modo aleatório. É o processo de planeamento que permite orientar o ensino de forma a potenciar as capacidades de aprendizagem de cada aluno (Inácio et al., 2015; Matos, 2010). Um correto planeamento no contexto escolar é fundamental para os objetivos a atingir no processo de ensino-aprendizagem. Januário (2017), refere que os professores com maior habilidade para planear conseguem formular melhor os objetivos e assim tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. No entanto, apesar da sua importância, Teixeira e Onofre (2009) afirmam que o planeamento é uma das maiores dificuldades dos professores estagiários de educação física.

1.1- Plano Anual

O planeamento anual da turma é um documento de extrema importância, que definirá objetivos e servirá de seguida para encaminhar o professor para o cumprimento desses mesmos objetivos. Este deverá ter em conta diversos fatores, como a

heterogeneidade da turma, os recursos da escola, a organização da disciplina na escola, entre outros.

A existência de programas oficiais de EF e as AE são documentos de extrema importância na qual os professores se devem orientar tendo em conta a modalidade e o ano de escolaridade que lecionam.

No caso da nossa escola, a distribuição das matérias e o tempo disponível para cada uma foi definido pelo grupo disciplinar.

Na primeira reunião com o professor orientador foi-nos transmitida as unidades didáticas (UD) escolhidas para cada turma, bem como o funcionamento da rotação dos espaços para cada modalidade. Assim, ficou decidido que o 8 ano turma “E” iniciaria com luta e voleibol no primeiro período, ginástica de solo e atletismo no segundo período e badminton no terceiro período. Por já estarem definidas as modalidades e o tempo disponível para cada uma delas, o nosso trabalho ficou ligeiramente facilitado neste aspeto. Assim coube-nos definir a extensão e sequenciação de conteúdos, a diferenciação do processo de ensino- aprendizagem, bem como os momentos de avaliação. É, no entanto, um documento que por diversos fatores está em constante atualização e adaptação.

1.2– Unidades Didáticas

As UD são um documento que combina toda a informação necessária para a lecionação dessa modalidade. As nossas UD estavam estruturadas começando com uma caracterização da modalidade, regras, gestos técnicos e as suas componentes críticas, os níveis de desempenho definidos pelas aprendizagens essenciais para o ano em questão e respetiva modalidade, uma calendarização da modalidade, a extensão e sequenciação de conteúdos e estratégias de lecionação, os recursos espaciais e materiais disponíveis e por fim as avaliações e os instrumentos a utilizar nas mesmas.

A elaboração das UD veio a revelar-se de extrema importância, pois antes de mais continha a informação teórica que terá de ser de conhecimento obrigatório para o professor, e depois servirá igualmente como um documento de apoio relativamente às progressões, objetivos e estratégias definidas.

As dificuldades iniciais sentidas no planeamento das UD prenderam-se sobretudo a nível da escolha dos exercícios, que deveriam ir ao encontro dos conteúdos e nível de aprendizagem da turma, e seguidamente definir as progressões pedagógicas. A

dificuldade foi acrescida inicialmente por ter sido a luta a primeira UD, modalidade sobre a qual ainda não tínhamos muitos conhecimentos. No entanto, a cada UD nova a tarefa parecia tornar-se mais simples, e a isso se devia o maior conhecimento sobre a turma e a melhor perceção de como estruturar a UD.

A elaboração de todas as UD iniciou-se com a definição das datas da avaliação formativa nas primeiras aulas de cada nova modalidade. Esta é de importância acentuada no processo de ensino-aprendizagem pois situa cada aluno em relação ao seu nível de conhecimento e aptidão (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira & Gouveia, 2014). Desta forma é possível perceber o nível da turma, os pontos fortes e menos fortes, e assim ajustar os conteúdos a lecionar, e definir de forma mais correta os objetivos e estratégias para os alcançar. Para as diferentes UD a turma mostrou ter na avaliação formativa um nível mais homogéneo do que seria normal, talvez por nenhum aluno da turma ser federado nas modalidades que foram lecionadas. Obviamente existiam sempre os com melhores habilidades e os menos hábeis, no entanto a diferença entre estes não era tao significativa como se poderia pensar. Luta acabou por ser uma novidade para todos, fazendo com que partissem todos em pé de igualdade, ginástica de solo e atletismo, como normalmente, evidencia à partida os alunos fisicamente melhor preparados, e nas UD de voleibol e badminton o nível da turma foi na generalidade muito satisfatório, conseguindo-se alcançar um ótimo nível de empenho e desempenho.

Assim sendo, a elaboração das UD ajudou de forma muito significativa, essencialmente nas modalidades nas quais tínhamos mais dificuldades, como no exemplo da luta. Com isto foi possível perceber mais sobre a modalidade, sobre a forma de a ensinar e estruturar a aprendizagem, bem como definir os seus objetivos.

1.3 – Plano de Aula

O plano de aula acaba por ser o culminar dos pontos anteriores pois para a sua construção deverão ser tidos em conta os tópicos abordados até então. Para além disso, é de grande importância a reflexão que o professor deverá fazer de cada aula que deu, com o intuito de melhor o que é possível melhorar para as aulas seguintes de forma a responder às necessidades e objetivos da turma. Segundo Libâneo (2013), a construção do plano de aula deverá ter em conta os conhecimentos e conteúdos que serão abordados, deverão estar definidos os objetivos e a metodologia a ser aplicada, e a forma como será realizada a avaliação às aprendizagens.

Optámos por utilizar uma estrutura de plano de aula idêntica para os três (anexo III). Este era constituída por um cabeçalho com algumas informações, entre elas o nº da aula, o local onde seria realizada, a duração da aula, a unidade didática a abordar, a função didática, os objetivos da aula, os recursos materiais necessários, e o nº de alunos previstos. Ainda antes da estrutura da aula estava uma parte destinada para a fundamentação da escolha e dos exercícios que iríamos utilizar, explicando o porque e para que de cada um deles. Todos os planeamentos tiveram em conta a UD a lecionar, o espaço em que seria lecionada a aula e o nível de aprendizagem da turma e de cada aluno, procurando sempre retirar de cada aluno todo o seu potencial. De igual forma, Quina (2009) defende que o plano de aula deve conter referencias objetivas relativas aos:

- Objetivos;
- Exercícios, organização dos mesmos e tempo de duração;
- Critérios de êxito e recomendações;
- Materiais necessários.

Na estrutura propriamente dita, esta foi dividida em parte inicial, parte fundamental e parte final. A parte inicial seria utilizada para a preleção inicial e para os exercícios e tarefas de aquecimento. Relativamente à parte fundamental, seria onde estaria planeado os exercícios idealizados para as modalidades e conteúdos a abordar, numa sequência lógica e de complexidade crescente, iniciando do mais simples para o mais complicado, e do menor para o maior. Quanto à parte final, era onde estava planeado o retorno à calma e o balanço sobre o que foi realizado de positivo e de menos bom. As três partes continham igualmente o tempo parcial de cada exercício e o total, os objetivos específicos de cada exercício, a descrição e organização da tarefa, e as componentes críticas e critérios de êxito.

No final da estrutura da aula tínhamos um espaço para reflexão crítica sobre a aula em questão, onde analisávamos como decorreram os aspetos relacionados com a instrução (informação inicial, condução da aula, feedback's e modo de conclusão da mesma), com a gestão da aula (relativamente aos tempos previamente estipulados), com o clima e a disciplina, com as decisões de ajustamentos tomadas durante a aula, e por fim analisando as oportunidades de melhoria.

O “à vontade” que tivemos com este documento foi algo que veio a crescer durante o estágio. Sentimos que inicialmente os planos eram mais confusos, não na forma como pensávamos as aulas e a sequência de exercícios, mas sim na quantidade exagerada de

informação que colocávamos em cada plano de aula. Por exemplo nos critérios de êxito e componentes críticas, foi-nos depois sendo aconselhado pelo orientador reduzir essa informação e focar apenas em 2 ou 3 critérios ou componentes críticas em cada aula, e à medida que fossem sendo assimilados, passaríamos para outros nas aulas seguintes. Aprendemos e fomos evoluindo no sentido de perceber que este documento deve ser de fácil leitura e compreensão para simplificar e objetivar o trabalho do professor.

Algumas dificuldades e constrangimentos iniciais estiveram ligados à falta de experiência e conhecimento sobre algumas modalidades, o que dificultava na estruturação e sequenciação dos exercícios durante as aulas. A criatividade necessária para criar exercícios simples, que vão de acordo com o objetivo, e depois ir conseguindo acrescentar os conteúdos mais complexos até chegar ao resultado final pretendido requer também bastante conhecimento. Assim, estas dificuldades iniciais mostraram-nos a importância de estudar e conhecer a modalidade que se irá lecionar antes do início da mesma, e que esse estudo deve ser constante, até de forma a ir atualizando os conhecimentos das modalidades em questão.

A heterogeneidade existente em todas as turmas também mostrou ser numa fase inicial um aspeto ao qual nos tínhamos que adaptar rapidamente. À medida que nos fomos sentindo mais à vontade em dar aulas, a nossa capacidade para criar exercícios ligeiramente diferentes de modo a se adaptarem ao nível de cada aluno da turma também aumentou. A criação de grupos de nível e de diferentes exercícios para cada grupo de nível foi sem dúvida uma aprendizagem de extrema importância, que nos permite ter exercícios com dificuldades ajustadas à capacidade de cada aluno para a sua evolução. Em situações muito específicas acabámos até por planear aulas individuais (anexo XI) para alunos, o que permitia que esses alunos tivessem participação e tempo de prática de aula, coisa que não aconteceria se apenas estivessem sentados a observar. Em caso de incapacidade total para prática de qualquer tipo de exercício, os alunos que ficavam de forma preenchiam uma folha explicando o que foi feito em cada um dos exercícios, e assinalando na sua opinião quem foram os alunos mais ou menos empenhados. Isso pareceu-me uma mais valia pois exigia mais atenção sobre a aula do aluno que observava, que podia dessa forma, mesmo sem praticar, retirar aspetos importantes para as aulas seguintes como perceber a execução de alguns gestos, os objetivos ou a estruturação dos exercícios. Para além disso poderia ser um auxílio ao professor, que desta forma saberia quais os alunos menos empenhados, abordando depois esses alunos em questão, de forma a numa futura aula conseguir retirar um maior empenho deles.

Outra evolução que fomos tendo ao longo do ano letivo e alertada pelo orientador foi a capacidade para não nos prendermos na totalidade ao planeamento da aula, e ser capazes de ajustar um exercício na sua organização ou tempo, corrigindo ou aperfeiçoando algo quando sentimos que isso será mais proveitoso para os objetivos em questão. Essa capacidade de adaptação e de ajustamentos revelou-se de extrema importância, e será certamente um importante atributo que o profissional de EF deverá ter. Acabámos por experienciá-la por diversas vezes este ano, aquando das obras no pavilhão e da impossibilidade de fazer aula no exterior devido às condições climatéricas, o que nos obrigou por diversas vezes a alterar planos completos de aula em pouco tempo, adaptando-os ao contexto e necessidade, e certificando-nos que a aula seria igualmente proveitosa e de aprendizagem para os alunos.

Enquanto futuros profissionais, estamos cientes da importância do plano de aula e de uma correta planificação, que certamente serão ferramentas facilitadoras para um ensino de qualidade e que vai ao encontro dos objetivos pretendidos.

2. Realização

Seguidamente ao planeamento chega o momento da intervenção com as turmas. Neste momento são colocadas em prática todos os ensinamentos que nos fizeram chegar até aqui, e da importância que este momento tem. Assim, apresentamos de seguida uma reflexão global face às aprendizagens desenvolvidas e dificuldades sentidas quanto às dimensões relacionadas com a intervenção pedagógica, gestão, clima/disciplina, decisões de ajustamentos e oportunidades de melhoria.

2.1 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica é um momento de grande importância no processo de ensino aprendizagem. É através das intervenções que o professor poderá orientar a turma relativamente ao empenho, motivação e comportamento. Tal como realizado a cada aula na nossa estrutura do plano de aula, iremos de seguida abordar as dimensões Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

2.1.1 Instrução

Para uma correta utilização da dimensão instrução, esta deverá ser clara, pertinente e objetiva. É durante a instrução que o professor deverá fazer ver aos alunos o

que será feito, com que objetivo, e quais os critérios de êxito relativos às tarefas. Magill (1998), diz que existem alguns pontos que deverão ser levados em consideração: a informação aos alunos deve ser curta e objetiva, focando nos aspetos fundamentais devido à baixa capacidade de atenção dos alunos à medida que o tempo decorre; evidenciar as estratégias de desempenho motor, focando o aluno nos aspetos principais da tarefa; utilizar frases e palavras chave como ajuda, e se possível relaciona-las com aprendizagens e experiências anteriores.

A instrução abrange ainda as técnicas de intervenção pedagógica como a preleção, demonstração, questionamento e feedback.

Preleção

No que à preleção diz respeito, esta deverá ser clara e objetiva e direcionada com rigor científico para a modalidade a abordar. Foi utilizada por nós no início de todas as aulas, explicando aos alunos o que seria feito, como seria feito e com que objetivo. É importante que durante a preleção o professor seja capaz de captar a atenção da turma e motivá-los para as tarefas seguintes.

Nas primeiras aulas do ano a nossa preleção iniciava sempre com a chamada, o que ajudava a decorar o nome dos alunos. No entanto, com o decorrer do 1º período, o professor orientador elucidou-nos para o tempo que se perdia com a chamada, pelo que a partir daí apenas perguntávamos quem estava a faltar de modo a assinalar as faltas, e ganhávamos desse modo tempo de prática para as atividades seguintes.

Inicialmente o nosso tempo de preleção era também maior do que seria o ideal, fazendo com que a certa altura os alunos não estivessem concentrados e a informação não passava da forma como seria inicialmente pretendida. Isto também foi algo que foi sendo aperfeiçoado ao longo do ano, sendo que acabámos sem nenhuma dificuldade neste aspeto.

A nível do posicionamento do professor e dos alunos para a preleção inicial, optámos por pedir aos alunos que se sentassem em semicírculo à nossa frente, de modo a que fosse possível que todos nos vissem e ouvissem, e conseguiríamos igualmente ver e controlar melhor a turma. Esta nossa opção vai ao encontro do referido por Quina (2009), que menciona ser fundamental ver, ser visto e ser ouvido.

No que diz respeito à preleção final, salvo um ou outro caso específico, esta era rápida, e apontava o que correu bem e menos bem, e os aspetos a melhorar que deveriam

transitar para a próxima aula. Por vezes optámos por elogiar um ou outro aluno, ou grupos de alunos pelo empenho nas tarefas da aula, de forma a que isto motivasse os elogiados e pudesse servir de exemplo aos outros.

Demonstração

A demonstração foi um dos momentos de instrução utilizado com grande frequência antes de cada tarefa. Esta, aliada à instrução, permite uma maior e mais rápida perceção do modelo a realizar. Utilizámos a demonstração conjuntamente com a explicação do pretendido, pois tal como sugere Magill (1989), a aprendizagem de qualquer habilidade motora pode ser facilitada desde que o modelo contenha toda a informação que é importante para a execução da habilidade. É através da demonstração que o aluno pode identificar os aspetos cruciais da tarefa a ser realizada (Feltz, 1982), e ainda extrair informações acerca do padrão de coordenação que a tarefa exige (Shea, Wulf & Whitacre, 1999).

Na maior parte das vezes, fomos nós próprios a executar a demonstração da tarefa por nos sentirmos à vontade nos conteúdos a apresentar. Sempre que tal não acontecia, como por exemplo na ginástica de solo ou de aparelhos, era pedido a um aluno com habilidade nessa mesma modalidade que fizesse a demonstração, pois esta deve servir de imitação e por isso o modelo a seguir deverá ser o tão perfeito quanto possível. Para além da qualidade do modelo, o posicionamento do mesmo é deveras importante. Assim, tivemos sempre em conta que toda a turma conseguisse visualizar o modelo e os pontos-chaves de execução de cada habilidade. Tivemos ainda em conta o manter os alunos virados para um lado que não lhes causasse distrações, ao invés de os ter por exemplo virados para um espaço onde fosse possível ver a aula de outra turma, o que lhes iria retirar o foco para a o modelo. Por algumas vezes, e principalmente em tarefas/exercícios de grupo, quando o grupo fazia o pretendido quase na perfeição, parávamos o resto da turma por breves momentos e pedíamos que observassem o grupo em questão, servindo assim também como modelos de demonstração do que era pretendido. Optámos igualmente por mencionar e exemplificar alguns erros mais comuns e as suas consequências, com o intuito de diminuir a probabilidade de esses mesmos erros continuarem a ser cometidos pelos alunos. Ainda relativamente à demonstração, e sempre que existiam elementos externos como bolas, volantes, raquetes, foram criadas regras de

modo a tentar reduzir a distração dos alunos como “manter a raquete encostada à perna” ou “bola por baixo do braço”.

Questionamento

A utilização do questionamento foi outro dos aspetos que foi evoluindo ao longo do ano letivo. No entanto deverá ter sido aquele que por nós foi menos utilizado e que ainda requer maior atenção. Depois de já sentirmos algum à vontade com a turma começámos por utilizar o questionamento principalmente nas partes iniciais e finais da aula. Na parte inicial eram colocadas questões relativamente aos conteúdos abordados da aula anterior, ou de revisão de conteúdos que iríamos abordar nessa mesma aula. Na parte final da aula, como balanço sobre a forma como decorreu a mesma, o questionamento era também utilizado de forma a verificarmos se os ensinamentos que pretendíamos passar foram entendidos. Para além disso é mais uma forma de participação dos alunos na aula, estimulando aí a capacidade de reflexão.

Feedback

Autores como Siedentop e Tannehill (2000) sugerem que a utilização de feedbacks por parte do professor tem como objetivo analisar e acompanhar a atividade de aprendizagem dos alunos, reagindo assim às suas prestações, mantendo-os informados acerca dos seus desempenhos e prescrevendo ações e estratégias de forma a superar as dificuldades sentidas de modo a cumprir o objetivo estipulado. A estes, juntam-se também outros autores que referem que o feedback é uma variável de eficácia fundamental, pois investigações demonstram que um desempenho motor melhora quando há feedback, e estagna ou piora quando não há (Carreiro da Costa, 1995; NASPE, 2009; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Neste sentido, o feedback poderá ser uma ferramenta de grande utilidade para o professor desde que este tenha o conhecimento dos conteúdos a abordar, juntamente com a capacidade de identificação de erros e conhecimento do aluno/turma a quem dirige o feedback.

Esta foi uma das ferramentas mais utilizadas por nós, procurando com isto potenciar as capacidades de aprendizagem de cada aluno. À semelhança do que aconteceu com as outras ferramentas, também esta foi melhorando à medida que o estágio foi avançando. As dificuldades iniciais prenderam-se no fato de não estarmos completamente

confiantes acerca do nosso conhecimento nos conteúdos que iríamos abordar, o que tornava mais difícil encontrar o erro, analisá-lo e saber corrigi-lo. Este foi mais um dos aspetos que nos fez ter a certeza de que o conhecimento que o professor deverá ter da matéria que irá lecionar é fundamental para a melhor aprendizagem da mesma. Outra dificuldade inicial foi o fechar os ciclos de *feedback*. Conseguimos sentir isso sempre que observávamos aulas dos colegas estagiários. Fomos tendo isso em conta e à medida que o ano letivo avançava conseguimos fazê-lo com maior eficácia, o que é sem dúvida uma mais valia no processo de ensino aprendizagem, pois permite ao aluno saber se a correção que fez alcançou o pretendido.

Ainda relativamente aos *feedbacks* dados, fomos procurando, mesmo em situações de erros consecutivos, variar entre a correção e o reforço positivo, de modo a não saturar ou desmotivar o aluno. Nestes casos de maior dificuldade de sucesso numa habilidade, será de ainda maior importância fechar o ciclo de *feedback* após uma tentativa de sucesso do aluno de forma a motivá-lo para a continuação da prática e da aprendizagem.

Quanto à direção dos *feedbacks*, essa variava entre grupal ou individual. Sempre que entendêssemos, por exemplo, que uma boa parte da turma estava com dificuldade numa determinada tarefa/habilidade, parávamos a aula de modo a direcionar o *feedback* para o grupo em geral procurando corrigir os conteúdos pretendidos. Quando as dificuldades eram sentidas pontualmente por um ou outro aluno o *feedback* era individual. Quanto ao objetivo do *feedback*, estes foram maioritariamente prescritivos e descritivos, e no que toca à forma dos mesmos foram quase sempre auditivos e visuais.

2.1.2 Gestão

No que à dimensão da gestão diz respeito, o professor deverá ter em conta diferentes aspetos como o início e interrupção das tarefas, formação dos grupos, transição entre tarefas e arrumação e posicionamento dos materiais. Assim, deverá começar a aula a horas e ser objetivo e conciso nos pontos relativos à instrução e organização, dando assim maior tempo para a prática e empenhamento motor, potenciando assim a aprendizagem (Catunda & Marques, 2017).

A boa organização de uma aula dependerá sempre de um correto planeamento tendo em conta aspetos como a gestão temporal, material e espacial. É essa organização

que garantirá um maior tempo de prática e por consequência uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao tempo de aula, este nem sempre foi um aspeto totalmente positivo, seja por fatores externos ou por inexperiência da nossa parte. Relativamente aos fatores externos, a aula que começava às 8h30 da manhã tinha por diversas vezes atraso de vários alunos. O mesmo acontecia na aula das 12h45, em que os alunos vinham de outra aula sem intervalo. Para além disso, sempre que era necessário deslocarmo-nos para o campo sintético exterior à escola era necessário primeiramente esperar por todos os alunos e só depois podíamos ir, o que por inúmeras vezes atrasou o início da aula. Inicialmente, as preleções e instruções demasiado extensas também foram fatores que prejudicaram o tempo de prática dos alunos. No entanto isso tudo foram situações que foram sendo corrigidas e melhoradas ao longo das aulas.

No sentido de aumentar o tempo de prática das aulas fomos utilizando algumas estratégias que fomos entendendo serem mais-valias. Assim, encurtamos o tempo de preleção, e deixámos a chamada substituindo-a apenas pela anotação de quem estava a faltar. Siedentop e Tannehill (2000) referem que um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas, e dessa forma procurámos não variar sempre totalmente no aquecimento dentro de cada UD, alterando apenas algumas condicionantes, de forma a que os alunos já conhecessem a tarefa e fosse assim economizado tempo que de outra forma seria de instrução/demonstração. Foram criados grupos de trabalho (de nível) que se mantiveram durante as aulas (salvo algumas alterações para ajustar novos níveis ou devido a comportamentos desviantes), o que também permitia economizar tempo para a prática. A ocupação de um mesmo espaço de uma tarefa para a outra também impedia gastos de tempo demasiado grandes, bem como informações simples e objetivas sempre que houvesse transição de tarefas. Chegar ligeiramente mais cedo de modo a já ter montada a primeira tarefa (ou mais se possível) para o início da aula também mostrou ser uma estratégia de economizar tempo para a prática.

Quanto ao espaço destinado à aula, inicialmente apresentou-se como uma dificuldade devido ao tamanho das turmas (28 alunos). Fomos desde cedo evitando ter exercícios com muitos alunos em simultâneo e demasiado tempo sem prática, ou de espaços demasiadamente reduzidos para o objetivo do exercício. Como pretendíamos ter sempre exercícios dinâmicos em que o tempo de prática de cada aluno fosse grande, tivemos que também aqui encontrar diferentes estratégias que possibilitassem isso mesmo. Assim, por exemplo na UD de ginástica de solo, optámos por trabalhar por

estações, sendo que cada estação não deveria ter mais do que 5 alunos, o que daria um bom tempo de prática intercalada com ligeiros momentos para descanso. Já no badminton ou voleibol optámos também em trabalhar por grupos com exercícios que não possibilitassem muito tempo de paragem aos alunos. Em situações de jogo, optámos mais vezes por realizar 1 vs 1 pois era possível ter mais gente em prática, e os que não tinham campos disponíveis tinham sempre outras tarefas complementares a realizar até que chegasse a sua vez de ir para o campo. Isso mantinha os alunos motivados e em prática, diminuindo assim também a hipótese de comportamentos desviantes.

Outra dificuldade que encontrámos foi o início das obras no pavilhão, numa altura em que não estava prevista. Assim ficámos obrigados a lecionar algumas modalidades nos campos exteriores, e dependentes das condições meteorológicas. Desta forma foi-nos aconselhado pelo orientador a elaboração de um plano B para quando não fosse possível cumprir o planeamento normal. Infelizmente esta altura de obras no pavilhão coincidiu com semanas de chuva constante, o que acabou por alterar por completo o que estava planeado para a UD desse período. Fomos aproveitando para realizar alguns testes relativos ao Fitescola quando havia algum espaço disponível para tal, e começámos por lecionar uma modalidade desportiva diferente daquelas às quais os alunos estão habituados: o xadrez. Depois de algum ceticismo inicial por parte dos alunos, estes rapidamente aderiram e ganharam o gosto, ao ponto de quando não era dada aula de xadrez eles questionavam o porque e pediam para que fosse xadrez. Ainda conseguimos abordar aqui diferentes conteúdos através de exercícios adaptados ou de jogo formal, tais como o conhecimento do tabuleiro e das peças, movimentações, a promoção, xeque e xeque-mate, o roque, e os princípios da abertura. Desta forma, podemos dizer que aquilo que inicialmente foi um azar, acabou por ser mais uma aprendizagem, pois elucidou-nos e capacitou-nos para a necessidade de ter um plano B e de conseguirmo-nos adaptar às condições disponíveis, transmitindo igualmente novos conhecimentos e aprendizagens aos alunos.

Já quanto à gestão do material esse foi desde cedo um aspeto que considero que foi positivo devido aos vários conselhos dados pelo orientador logo numa fase inicial. Deste modo foram outra vez criadas rotinas que facilitavam todo esse processo. Por exemplo na UD de ginástica de solo, ginástica de aparelhos ou atletismo foram logo definidos grupos que ficariam responsáveis pela montagem e arrumação de uma determinada tarefa durante toda a UD. Dessa forma os alunos chegavam e após a preleção inicial cada grupo já sabia o que tinha que fazer. O mesmo se passava relativamente à

arrumação após o balanço final da aula. Quanto à UD de patinagem ou de badminton por exemplo, os alunos já sabiam quando é que iam buscar o material e que material, e o mesmo acontecia no final da aula aquando da arrumação. O mesmo acontecia ainda nas UD em que era necessário montar a rede, como no voleibol e no badminton, estando um grupo responsável pela montagem da rede e outro pela arrumação.

Tudo aquilo que a dimensão gestão engloba foi sendo ajustado e corrigido ao longo do ano de forma a perceber quais as estratégias mais eficazes maximizando assim o tempo de prática dos alunos. Foi claro que a forma coordenada e organizada com que as turmas chegaram ao final do ano foi diferente da encontrada inicialmente.

2.1.3 Clima e disciplina

Embora apresentem definições distintas, o clima e a disciplina estão relacionadas. O clima diz respeito ao ambiente existente durante o processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a disciplina diz respeito ao comportamento da turma. Deste modo, Onofre (1995) refere que é da responsabilidade do professor criar um clima relacional baseado em três relacionamentos: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-matéria. Isso será um importante fator para um clima relacional saudável nas aulas de EF.

Consideramos que este foi um aspeto positivo e em que conseguimos ter sucesso, mas que fundamentalmente só é possível alcançar esse sucesso a partir de determinada altura. E só a partir de determinada altura porque para conseguir um clima positivo e propício à aprendizagem, é necessário conhecer a turma e os alunos individualmente de modo a que seja possível adaptar a cada grupo ou aluno diferentes estratégias e métodos que possibilitem a criação desse mesmo clima. Vasconcellos (1994) afirma que “é preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto como indisciplina”. Nesse sentido foram várias as conversas individuais que fomos tendo com os alunos após casos de comportamentos menos corretos no sentido de perceber a sua causa, de forma a poder evitá-los num próximo momento.

O clima sentido ao longo do ano letivo foi sempre positivo e saudável para a aprendizagem, no entanto não foi igual em todas as UD's. Algumas, por não serem do interesse de tantos alunos, correm o risco de saírem de um clima propício à aprendizagem e passarem a uma “perda de tempo”. Deste modo fomos criando estratégias que mantivessem os alunos motivados para a prática como por exemplo um sistema de pontuação que criasse uma competitividade saudável. Assim, em UD's como a luta ou o

badminton, uma parte final da aula estava destinada a jogos em que os alunos pontuavam, e em que as suas pontuações iam sendo somadas de aula para aula, criando assim uma classificação. Isso motivou-os a conseguir mais e melhor, e pediam no início e final de cada aula que fossem informados acerca da pontuação de cada um de modo a perceberem se tinham subido ou descido na classificação.

Um importante fator para a criação de um clima favorável à aprendizagem é o bom humor. Assim, as brincadeiras com os alunos que proporcionem momentos de riso e boa disposição deverão estar presentes por diversas vezes. No entanto, um dos aspetos mais difíceis de conseguir é manter um equilíbrio que não faça com que as brincadeiras se tornem demasiadas e que passem a ser a prioridade em relação à aprendizagem. Será necessário que a turma entenda essa mensagem de modo a conseguir diferenciar os momentos de brincadeira dos momentos de aprendizagem, e penso que este foi um aspeto bem conseguido da nossa parte. Conseguimos criar com os alunos um clima de bom humor e simultaneamente saudável e propício à aprendizagem.

Quanto ao comportamento da turma, este foi na sua grande generalidade muito positivo. Acho que para isso contribuiu as regras que desde o início do ano foram estabelecidas e cumpridas. Excetuando um aluno que se mostrou durante grande parte do primeiro e segundo período muito pouco empenhado e com comportamentos desviantes, e que por isso teve que ser chamado à atenção por diversas, a restante turma mostrou sempre um comportamento correto, respeitoso e empenhado. Os casos que aconteciam eram casos normais como por exemplo conversas paralelas entre alunos enquanto o professor dava alguma instrução, e que facilmente eram resolvidos. Quando isso acontecia, questionávamos os alunos em questão sobre se podíamos continuar a instrução, e esses imediatamente pediam desculpas e focavam-se no que tínhamos para informar.

Quanto ao futuro estamos conscientes de que as estratégias utilizadas e que resultaram desta vez, poderão num outro contexto, noutra local e noutra turma, não resultar. Cada turma é única e caberá ao professor perceber o tipo de turma de que dispõe e quais as melhores estratégias para conseguir obter deles o comportamento adequado.

2.1.4 Estilos de ensino

Os estilos de ensino referem-se a um plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática, e transmitir feedback, de modo a que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos por parte dos alunos (Mosston e Ashworth, 2008).

Estes possuem características e estratégias próprias, criando diferentes condições para o alcance dos objetivos. Todos os diferentes estilos poderão contribuir de forma diferente para o processo de aprendizagem.

Relativamente à nossa abordagem os estilos de ensino mais utilizados foram os estilos por reprodução, como o ensino por comando e por tarefa. No entanto também utilizámos o estilo de ensino de produção, como o ensino da descoberta guiada. Os dois primeiros diferenciam-se no sentido em que no por comando o aluno deverá observar, ouvir e repetir, enquanto que no por tarefa o aluno realiza a tarefa ao seu ritmo. Já no da descoberta guiada o aluno terá participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, sendo que será o responsável para encontrar soluções para os problemas que surgem e enfrentá-los. O ensino por reprodução foi utilizado em quase todas as UD's. No entanto, foram sempre colocadas dentro do estilo de reprodução tarefas referentes ao estilo inclusivo, onde dentro de uma tarefa incluíamos condicionantes mais simples para que todos pudessem ter sucesso, como por exemplo na UD de ginástica, onde primeiramente antes de realizar o apoio facial invertido, treinava só a parte da impulsão e a movimentação das pernas para o regresso ao solo. Quanto aos estilos de produção, foram maioritariamente utilizados na UD de ginástica, onde os alunos foram responsáveis por criar uma coreografia de grupo para apresenta-la no final da UD.

Da experiência que tivemos, podemos concluir que o uso de diferentes tipos de ensino será benéfico na grande maioria das modalidades, aumentando assim as possibilidades de retirar todo o potencial do aluno. No entanto, em estilos como o de produção, é exigida uma experiência adicional ao professor para conseguir orientar e controlar a turma devido à variedade de situações a gerir. Reforçamos ainda a ideia de diferentes tipos de ensino como benéfica, visto que cada estilo de ensino poderá favorecer um diferente grupo de alunos, já que uns aprendem melhor por exemplo a observar e outros a pensar.

3. Justificação das opções tomadas

Cada UD lecionada durante este ano letivo foi pensada e aprimorada ao longo do percurso de forma a garantir aos alunos que o processo ensino-aprendizagem era cumprido da melhor forma possível. Cada fundamentação e reflexão dos planos de aula que fizemos foram ajudando nesse sentido de cumprir com o objetivo final. Assim, apresentamos de seguida as justificações tomadas relativamente a cada UD.

Luta: Foi a primeira UD e por isso a primeira abordagem com a turma. Tínhamos pouca experiência com a modalidade já que nenhum de nós a tinha tido nem como aluno, e era a primeira vez que a modalidade era lecionada na escola, pelo que não foi fácil conseguir ajuda do grupo de EF. Optámos por iniciar as primeiras aulas com jogos lúdicos de iniciação à luta, e só depois passar para os gestos que constam no PNEF. Os gestos foram trabalhados com os alunos em grupos de 2, nos quais procurámos desde a primeira aula dividi-los por peso/altura/habilidade. A certa altura as aulas apenas de execução dos gestos técnicos começaram a tornar-se monótonas, pelo que optámos por incluir na parte final das aulas uma competição em que os alunos ganhavam pontos que eram somados em todas as aulas para uma pontuação final.

Voleibol: Por não terem tido voleibol o ano anterior, e por ser uma modalidade exigente a nível técnico, optámos por começar a trabalhar os gestos técnicos, iniciando com exercícios simples, e aos poucos ir aumentando a complexidade para os alunos que tinham maior habilidade. Após as primeiras aulas começámos por treinar a movimentação para um correto posicionamento para a execução do gesto técnico, e com isto fomos realizando muitas situações de jogo 1 vs 1, com os alunos motivados e com a turma a evoluir a um bom nível. Infelizmente as obras no pavilhão aliados à chuva constante que impossibilitava a realização das aulas nos campos exteriores fez com que a modalidade fosse finalizada mais cedo do que inicialmente previsto.

Ginástica de solo: Tínhamos decidido que nesta UD iríamos trabalhar por estações, o que se revelou uma boa solução. Desse modo, em todas as aulas tínhamos diferentes estações com diferentes conteúdos e níveis, que permitia um tempo de prática elevado e uma dificuldade ajustada a cada um dos alunos. Diferenciámos as aulas de 45' das de 90' no sentido em que as de 90' tinham um aquecimento em forma de jogo lúdico, e continha também estações de melhoria da condição física. De forma a torná-la mais motivadora para os alunos, foi incluído o minitrampolim como uma das estações. Para além disso optámos por criar grupos para as últimas aulas, que ficariam responsáveis por treinar uma coreografia de modo a apresenta-la no final da UD, incluindo assim um estilo de ensino diferente para os alunos.

Atletismo: Também aqui as aulas de 45' foram diferenciadas da de 90', com exceção da fase de aquecimento, em que era trabalhada a técnica de corrida através de diferentes exercícios. As aulas de 45' eram lecionadas nas pistas de atletismo, onde foi abordada a corrida de velocidade. Decidimos abordá-la em diferentes fases:

primeiramente técnica de corrida, depois trabalhar as fases de partida e aceleração, e por fim a manutenção da velocidade máxima e de chegada. Quanto às aulas de 90', eram lecionadas no sintético do campo anexo à escola, e foram trabalhadas as matérias de corrida de barreiras e lançamento do vórtex. Também aqui fomos trabalhando por diferentes fases, sendo que na corrida de barreiras trabalhávamos separadamente a perna de impulsão, perna de ataque e o número de passadas entre as barreiras, e só depois juntávamos tudo. Quanto ao lançamento do vórtex iniciávamos com a pega e o lançamento sem sair do lugar, seguidamente iniciando o lançamento de uma posição lateral, e por fim iniciando com a corrida lateral e acabando em lançamento. O dividir as técnicas em partes menores de forma a que os alunos percebam cada uma delas e depois a consigam executar na totalidade foi um aspeto que considerámos muito positivo e que vamos levar connosco futuramente.

Badminton: Esta foi sem dúvida a UD que tivemos maior gosto em dar. Apesar do elevado número de aulas desta UD, os alunos mostraram-se empenhados, motivados, e com uma grande evolução até ao final, não tendo surgido nunca sinais de saturação. O aquecimento diferenciava das aulas de 45' para as aulas de 90'. Durante as aulas de 45' o aquecimento era específico para a modalidade, onde era trabalhada a execução de alguns gestos técnicos e a movimentação em campo, de modo a conseguir o maior tempo de prática da modalidade. Já nas aulas de 90' o aquecimento diferenciava, procurando jogos competitivos entre equipas e tentando sempre incluir aspetos do badminton, o que se revelou desafiador, mas ao mesmo tempo motivador, tanto para alunos como para os professores. Iniciámos de seguida trabalho de melhoria dos gestos técnicos, e numa primeira fase fizemo-lo através de sequenciações já criadas. Optámos depois por deixar de fazê-lo pois no nosso ponto de vista isso estava a dificultar o desempenho dos alunos (que eram obrigados a executar o gesto em questão) e não lhes permitia pensar em qual o melhor gesto a executar para aquele momento do jogo, inibindo assim a criatividade de cada um. Dessa forma fomos trabalhando os gestos em exercícios competitivos e cooperativos em campo, o que se revelou uma mais valia e que manteve a turma motivada. Incluímos ainda no final de todas as aulas, um torneio que duraria grande parte da UD, de jogos 1 vs 1 (ocasionalmente 2vs 2) em que os alunos somariam pontos a cada aula, formando assim uma classificação. Essa classificação permitia ainda ordenar a turma por grupos de nível quer para os exercícios, quer para os jogos do torneio das aulas seguintes, fazendo assim com que os jogos fossem sempre equilibrados e proveitosos para todos os alunos. Os alunos que por algum motivo não podiam realizar a parte prática da aula,

participavam no torneio como árbitros dos diferentes jogos. Era mais uma forma de garantir a participação dos alunos e ganharem um maior conhecimento sobre o jogo.

Planos de aula individuais: nas primeiras aulas (UD de luta) deparámo-nos com uma situação fora daquilo que estaríamos à espera: um dos alunos tinha uma grande limitação física, que o impedia de várias coisas, como por exemplo conseguir sentar-se no chão, ou levantar-se sem ajuda. Assim, fomos realizando planeamentos individuais de melhoria da condição física para esse aluno em questão. No entanto, o que seria só para um aluno acabou por ser feito ao longo do ano para diversos alunos. Quando por exemplo tivemos uma aluna que por uma lesão o pé era para estar parada algumas semanas, fizemos um planeamento com exercícios que ela poderia fazer sem colocar em causa a sua condição física. Isso aconteceu por diversas vezes, e os alunos mostraram-se recetivos e empenhados nas tarefas alternativas, contabilizando essas aulas como aulas em que eles efetivamente participaram.

4. Avaliação

Inicialmente não imaginávamos que a avaliação no seu global seria um processo tão complexo como depois viemos a perceber que é. A avaliação deverá possuir igualmente um carácter formativo e de aperfeiçoamento, e nesse sentido podemos destacar diferentes funções para a avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Utilizar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo de ensino-aprendizagem é fazê-lo com um objetivo formativo (Bell, 2007), ao passo que utilizá-la para expressar o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um objetivo sumativo (Brookhart, 2001).

A elaboração dos diferentes momentos e funções da avaliação revelou-se inicialmente mais complicado do que foi imaginado à partida, sendo que apenas com o tempo fomos percebendo melhor que tipo de exercícios criar para a avaliação formativa inicial, de que modo poderíamos explorar a informação daí retirada, e como construir a avaliação sumativa de forma a ser justa para todos e cumprindo os objetivos estipulados.

4.1 Avaliação formativa

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (2007) a avaliação formativa deverá ser flexível, com o intuito de conhecer as capacidades e potencial de cada aluno,

implementando assim planos de ação e criando planos de ação alternativos com o propósito de assegurar a qualidade e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Elaborámos para todas as modalidades exercícios que serviriam para avaliar a capacidade de cada aluno para a UD em questão logo nas primeiras aulas de cada modalidade. Exceção feita ao voleibol, que por ser uma modalidade de grande exigência técnica, e porquê a turma não a tinha lecionado no ano anterior, optámos por deixar as primeiras aulas para habituação e só seguidamente avançámos com a avaliação formativa. A avaliação formativa serviu ainda para diferenciar os níveis da turma e com isso criar “grupos de nível”, de forma a posteriormente conseguir trabalhar dessa forma, elaborando diferentes exercícios para grupos de nível diferentes, de modo a que os exercícios fossem desafiantes, mas realizáveis para todos. Esses grupos não eram estanques para a UD toda, pelo que se algum aluno tivesse uma rápida evolução, ou algum aluno que tenha estagnado com o decorrer das aulas, ou feita uma má avaliação inicial da nossa parte, esses grupos eram ajustados.

Optámos por avaliar na avaliação formativa os mesmos componentes que seriam avaliados na avaliação sumativa, no entanto, ao invés de utilizar uma nota numérica, optámos por utilizar 5 diferentes escalas de comparação: abaixo de introdutório, parcialmente introdutório, introdutório, parcialmente elementar e elementar.

Inicialmente tivemos dificuldade na escolha dos exercícios e em conseguir perceber em que nível de aprendizagem se inseria cada componente que estávamos a avaliar. Outra dificuldade sentida foi que durante os momentos de avaliação, estávamos demasiado focados no aluno a avaliar, acabando por não dar a atenção devida à restante turma. De modo a corrigir este ponto, optámos por na última UD (badminton) experimentar uma forma de avaliação em que são os próprios alunos que em grupo se avaliam uns aos outros, algo que se revelou uma mais valia, pois dava ao professor maior liberdade para continuar a interagir e intervir com a generalidade da turma. Será certamente mais uma estratégia a utilizar no futuro.

4.2 Avaliação Sumativa

Ainda segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007), a avaliação sumativa não deverá sofrer grandes alterações durante a sua implementação, devendo focar no desempenho e determinando o sucesso do fenómeno avaliado. Esta surge no término do processo de ensino de cada UD, após a aprendizagem dos conteúdos inicialmente estabelecidos, e é

da responsabilidade do professor elaborá-la de forma a expressar através de uma classificação aquilo que foi a globalidade do desempenho de cada aluno.

Relativamente às dificuldades sentidas, estas prenderam-se mais uma vez na dificuldade em dar também atenção à restante turma quando estávamos em avaliação de um aluno ou grupo, sendo que o tempo despendido em cada aluno avaliado também nos parecia maior do que o que seria ideal. Relativamente a este último ponto o nosso orientador aconselhou-nos a utilizar para a avaliação, exercícios que já tivessem sido utilizados anteriormente nas aulas. Isso pouparia tempo de explicação por parte do professor e entendimento por parte dos alunos, para além de que facilitaria o desempenho dos alunos por ser algo já conhecido.

Ainda de forma a criar diferentes estratégias para a avaliação, optámos por na UD de ginástica de solo avaliar também os alunos numa coreografia de grupo final, dando liberdade criativa aos alunos para este momento de avaliação. Como dito anteriormente, outra estratégia para conseguir manter o foco em toda a turma e conseguir intervir para com os diferentes alunos, optámos por experimentar na UD de badminton (que foi a última) uma avaliação em que os próprios alunos avaliavam os seus colegas juntamente com o restante grupo, fazendo assim também parte do momento de avaliação. Aqui os alunos assinalavam juntamente com o grupo, numa tabela dada por nós (anexo V) a pontuação que o colega conseguiu na execução do gesto tendo em conta o local onde deveria cair o volante. Este tipo de avaliação mostrou-se uma mais valia, pois os alunos cumpriram na perfeição com o que estava previsto, mostrando-se motivados, e empenhados em avaliar e ser avaliados. Para além disso, isso permitiu ao professor conseguir estar presente e ir ajudando todos os grupos, e a avaliação decorreu de forma mais rápida do que estava previsto. Ainda no que toca ao badminton, foi realizada durante quase toda a UD um “torneio da turma”, em que no final de cada aula os alunos jogavam entre si de forma a ganhar pontos, pontos esses que seriam somados aos ganhos nas aulas anteriores. Esse torneio mostrou-se uma aposta ganha, pois o empenho e motivação dos alunos para os jogos era altíssimo. E de forma a manter o equilíbrio dos jogos, os alunos defrontavam sempre colegas que estavam classificados num lugar próximo ao seu. Além desses pontos, fomos também aperfeiçoando as diferentes tabelas de registos de avaliação, o que foi também facilitando esse processo.

Quanto à atribuição das classificações para os diversos elementos a avaliar (como por exemplo a coreografia na UD de ginástica, ou o torneio em badminton), essas eram

definidas por nós numa fase inicial, e depois debatidas com o professor orientador de forma a ver o que seria preciso ajustar relativamente ao valor de cada uma.

Para a avaliação final foram tidos em conta vários critérios para além do desempenho. O empenho na aula era para nós de grande importância, pelo que teve o seu peso na avaliação final. Para além disso tivemos em conta aquilo foi a evolução dos alunos durante a UD, tendo também este ponto um peso na avaliação final.

Para além das avaliações práticas, foi também utilizado como elemento de avaliação os testes teóricos. Foi realizado um teste em cada um dos três períodos, testes esses que para além da matéria estipulada para o ciclo de ensino, continha perguntas sobre as UD's abordadas durante aquele período.

Deu para perceber que funcionando grande parte das vezes a avaliação através da observação do professor, esta certamente que será aperfeiçoada ao longo do tempo, através da experiência ganha. É, no entanto, de grande importância arranjar estratégias que facilitem essa mesma avaliação ao professor desde cedo, tornando-a também o mais justa possível.

4.3 Autoavaliação

Entre as diferentes formas de regulação existentes, a autoavaliação desempenha um papel de relevo, no sentido em que a regulação é implementada pelo próprio aluno (Pinto e Santos, 2006). Na autoavaliação o aluno apreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente e refletido sobre as suas ações (Santos, 2002).

De forma a continuar a incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem, foi feito no final de cada período um momento em que os alunos se autoavaliavam com uma nota de 1-5 que englobava aquilo que foi o seu empenho, desempenho e comportamento durante o período. Para o terceiro período optámos por ao invés de utilizar uma escala de 1-5, utilizar uma escala qualitativa também de 5 valores, mas que ia desde o “muito insatisfatório” ao “muito bom”. Sempre que a resposta não ia de acordo ao que estava por nós estipulado repensávamos a mesma, e caso mantivéssemos a nossa primeira ideia falávamos individualmente com o aluno expressando o nosso ponto de vista. Houve sempre compreensão de ambas as partes, e o processo de autoavaliação mostrou ter um valor importante também nesse sentido de deixar tudo esclarecido e o mais justo possível.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Assessoria ao Diretor de Turma

Como uma das tarefas exigidas pelo guia de estágio coube-me acompanhar e fazer assessoria ao Diretora de Turma (DT) da turma à qual lecionei as aulas de educação física (8º E). A função do DT incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 1995). Conseguir essa interligação entre os diferentes intervenientes existentes revela-se de grande importância para o sucesso dos alunos. Desta forma tinha como expectativas compreender a complexidade de todos estes processos, percebendo o tipo de tarefas inerentes ao cargo de DT para com a comunidade escolar e encarregados de educação.

A oportunidade de fazer assessoria ao DT possibilitou desenvolver importantes capacidades para futuras intervenções, como por exemplo:

- Desenvolvemos capacidades ligadas à compreensão de funções do cargo de DT;
- Estivemos presentes na primeira reunião com os alunos, na reunião de conselho de turma, e nas reuniões de avaliação, percebendo o funcionamento e intuito de cada uma delas;
- Sempre que possível estivemos presentes nas reuniões com os encarregados de educação, percebendo o modo como devemos agir perante diferentes situações;
- Respondemos e enviámos email's aos encarregados de educação relativos a variados assuntos, ficando a conhecer diferentes tipos de situações que podem surgir e como lidar com elas;
- Desenvolvemos capacidade de organização no auxílio ao DT na verificação e justificação das faltas, bem como na organização do dossier da turma;

Para além da perceção das tarefas administrativas existentes para o DT, e de como conseguir operacionalizá-las, sentimos que este cargo foi para nós igualmente importante pois permitiu também conhecer o historial escolar dos alunos, bem como contexto familiar em que estão inseridos. Desta forma é mais fácil conseguirmos adaptar a nossa forma de comunicar a cada tipo de aluno, procurando assim obter dele um melhor comportamento, atitude e empenho.

Em suma, a oportunidade de fazer assessoria permitiu-nos aperceber do muito trabalho e organização que este cargo requer, da sua importância e grande responsabilidade, e de todas as áreas que pode e deve abranger, sempre com o objetivo de ajudar cada aluno nos mais distintos aspetos. Acabámos com uma diferente visão e com uma maior admiração pelo cargo de DT, e pelas características que um DT deverá ter. Como futuros profissionais da educação, será nosso objetivo desenvolver e explorar essas características de modo a desempenhar a função de DT tão bem quanto possível.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

Neste ponto, é esperado que os professores estagiários aprimorem as competências relacionadas com a elaboração, desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos educativos.

Nesta medida foi protagonizado pelos Núcleo de Estágio a conceção e realização de dois projetos: torneio interturmas de voleibol e futebol no âmbito do projeto “A equidade não tem género” (Anexo IX), e uma ação de formação prática de introdução ao golfe (Anexo X).

Quanto aos torneios, passou por nós toda a organização e divulgação dos mesmos, com o apoio do departamento de EF nalguns pontos. Assim, após divulgação e levantamento por parte dos professores de EF dos participantes (quer como praticantes ou como staff), foi delineada para cada modalidade a estrutura competitiva, tendo em conta o ano letivo e o número de equipas inscritas. No dia do torneio contámos igualmente com a ajuda dos professores do departamento de EF, sendo que cada um tinha uma tarefa destinada, juntamente com o staff presente. Existiram vários jogos em simultâneo, que decorreram com sucesso devido ao empenho e organização do staff em orientar sempre as equipas que acabavam os jogos e as equipas que iriam entrar de seguida, bem como o finalizar e iniciar de jogos simultaneamente. O torneio de futebol decorreu nos campos sintéticos anexos à escola, enquanto que o torneio de voleibol decorreu no pavilhão da escola. O grande número de alunos participantes quer como praticantes, staff, ou apenas para assistir, foram um sinal positivo à forma como foram divulgados os torneios. A fluidez com que decorreu mesmo perante tamanha adesão foram, para nós, um sentimento de satisfação e dever cumprido.

Relativamente à segunda atividade, esta tinha como objetivo envolver a restante comunidade escolar (professores, auxiliares, direção) na prática de atividade física e no conhecimento de uma modalidade pouco praticada pela população geral. Organizámos, com o apoio do professor orientador, a forma como decorreria a atividade, que seria primeiramente dividida na aprendizagem de três gestos técnicos distintos, passando depois para uma competição no campo, e finalizando com um lanche partilhado. Esta seria realizada no clube de golfe de Cantanhede. Desta forma foi pedido ajuda ao diretor da escola para que através dos meios informáticos partilhasse o poster da atividade de modo a que chegasse a toda a comunidade escolar. Infelizmente aqui a adesão ficou aquém da esperada (possivelmente por ser a um sábado, e fora da cidade). No entanto isso possibilitou um trabalho mais individualizado com os participantes, o que no final acabou por ser mais proveitoso para estes. Assinalamos como aspetos muito positivos a boa disposição com que se realizou toda a atividade, e a evolução dos participantes, que acabaram a atividade com um conhecimento muito maior do que o inicial sobre variados aspetos do golfe. Antes da atividade, tivemos algumas sessões de formação com o professor orientador (federado em golfe) de modo a estarmos mais à vontade com a execução dos gestos técnicos e conhecimento das regras.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Segundo Chalita (2009), a Ética está ligada ao bom convívio do homem na sociedade e na sua comunidade. Oliveira (2012) também o refere quando afirma que as questões éticas podem ser entendidas como dimensões complexas e integradoras sobre os valores adotados pelos indivíduos no seu dia-a-dia e nas comunidades que integram. De acordo com o Guia de Estágio que nos foi disponibilizado, a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente.

Assim sendo, desde o início que nos preocupámos com o adotar de comportamentos corretos, procurando igualmente a promoção de valores e desenvolvimento da reflexão ética da atividade docente, procurando assim ser exemplos e transmitir bons princípios e valores aos alunos. As observações e reflexões que fazíamos sobre as aulas uns dos outros foram momentos que nos permitiram perceber se estávamos a agir corretamente e o que poderia ser feito com o intuito de alcançar uma conduta ética

docente exemplar. Assim era discutido juntamente com o professor orientador o que correu bem e o que correu menos bem de cada aula, sempre com o intuito de conseguir melhorar para a aula seguinte. Para o bom funcionamento das aulas é importante que a disciplina esteja presente. No entanto existem diferentes maneiras de tentar disciplinar a turma, e provavelmente a mais difícil, e que foi tentada por nós, é a de conseguir ter a turma controlada e disciplinada ao mesmo tempo que se mantém com os alunos uma relação de “amizade” e um bom ambiente, ao contrário de um estilo ditador. Penso que conseguimos fazê-lo na grande maioria do tempo, também através de elogios às boas práticas.

Conseguimos igualmente manter dentro do grupo do núcleo de estágio um espírito de grupo e de entreajuda muito forte, criando ainda um clima excelente com o professor orientador, com os colegas do grupo de EF e com as auxiliares. Isso facilitou em muito o nosso estágio, pois o bom clima que se criou facilitou a que sempre que necessitássemos de algum conselho ou ajuda estava lá alguém para tal. Foram muitas as aprendizagens adquiridas por nós apenas através da conversa e troca de opiniões com os professores do grupo.

O compromisso para com as aprendizagens dos alunos foi algo que esteve desde sempre presente. A criação de grupos de nível ou de planos de aula individualizados, com tarefas adequadas a todos, exequíveis e com um nível de dificuldade adaptado de modo a ser aliciante a cada grupo, são disso exemplos. Foram ainda criados vários desafios competitivos, de modo a motivar os participantes e poder premiar o empenho e desempenho dos alunos, algo que se mostrou uma aposta ganha, até pela evolução que a generalidade da turma demonstrou.

As aulas assistidas aos outros professores também se revelaram excelentes momentos de aprendizagem, pois permitia-nos observar diferentes maneiras de lecionar e de pensar, e diferentes estilos de ensino. Ainda relativamente ao bom relacionamento criado com os diferentes professores do grupo de EF, houve sempre uma total abertura para que no final das suas aulas nos esclarecessem sobre qualquer dúvida que nos tivesse surgido durante a observação.

Com o objetivo de desenvolver as nossas aprendizagens participámos ainda de forma voluntária nalgumas sessões do Desporto Escolar, na modalidade de padel, aprendendo e ao mesmo tempo ajudando o professor responsável por essa modalidade naqueles treinos. Estivemos também presentes no corta-mato escolar, onde ajudámos na deslocação dos alunos da escola para o local da prova, e prestámos ainda apoio na

marcação do percurso. Para além disso acompanhámos os alunos da escola à fase distrital do MEGA, que decorreu no Estádio Municipal de Tábua e onde fomos responsáveis por dar o aquecimento a cada aluno para as diferentes provas.

CAPÍTULO III

APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

Benefícios de tarefas de Team Building para a motivação para a
prática da Educação Física em alunos de uma turma do 8º
ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido durante o estágio pedagógico, durante o ano letivo de 2022/2023, com a turma do 8E da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz. Existe uma relação entre a aprendizagem e a motivação, sendo que a motivação afeta a aprendizagem (Magil, 1998). Deste modo pretendemos avaliar se tarefas de *team building* em contexto escolar poderão influenciar a motivação para a prática da educação física.

Na elaboração do tema-problema do MEEFEBS, sob a orientação do Professor Doutor Luís Rama, procedeu-se à realização do estudo separando-o em dois momentos distintos. Numa primeira fase foram entregues questionários a todos os alunos da turma de forma a avaliar a motivação para a prática da educação física, e posteriormente, após a utilização de tarefas de *team building* no início de cada durante o período de mês e meio, voltou-se a aplicar o mesmo questionário de forma analisar se existem alterações à nossa questão de partida: *Benefícios das tarefas de team building na motivação para a prática da educação física numa turma do 8º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho.*

A disciplina de EF é uma componente curricular obrigatória, na qual a atividade física é apresentada de forma estruturada aos alunos. Estudos têm apresentado resultados de que uma participação assídua nas aulas de EF está associada a índices mais elevados de atividade física, um maior conhecimento e preocupação com a saúde em geral (Fairclough et.al., 2002 e Roth et.al., 2007). Assim torna-se importante perceber quais os motivos dos alunos para a prática às aulas de EF, e que estratégias poderão os professores utilizar de modo a influenciar positivamente a motivação para a prática.

No que cerne à estrutura do presente trabalho, inicialmente será feito um enquadramento teórico através da revisão de literatura, seguidamente estarão as opções metodológicas utilizadas, a apresentação e discussão dos resultados, e finalmente a conclusão.

2. Enquadramento Teórico

Em Portugal a Educação Física tornou-se obrigatória em 1905 e desde então sofreu uma série de alterações, com avanços e recuos, chegando até à dita “crise da Educação Física”. Atualmente a Educação Física ainda é vista por muitas pessoas como uma disciplina com conteúdos que não possuem uma importância comparável a da maioria das outras disciplinas, sendo por isso subestimada. A este respeito, Sobral (1987) afirmava que “a precária situação da Educação Física no quadro geral da educação resulta de uma justificação pouco convincente da sua validade pedagógica e da importância dos objetivos que persegue, a que não será alheia uma atitude generalizada que se satisfaz com a resposta aos problemas concretos, remetendo para instâncias remotas a urgente tarefa de teorização.

- O que é afinal a Educação Física?
- Para que serve?”.

A disciplina da Educação Física inicia-se a partir do 5º ano da escolaridade obrigatória e assenta em programas flexíveis, avaliando aquilo que está definido como Aprendizagens Essenciais, assegurando também as componentes afetivas, culturais, sociais e pessoais, e em que a sua importância deveria ficar vinculada para além do percurso escolar (Costa, 2010).

De forma a perceber de que forma a motivação poderá ter influência nos alunos para a prática das aulas de EF, importa antes definir o que é a motivação.

Motivação

Segundo Gutiérrez (1986), a motivação escolar constitui uma área da investigação que permite em contexto escolar explicar, prever e orientar a conduta do aluno na escola. Assim, e sendo a escola o principal espaço educacional na busca pela aprendizagem, é necessário compreender a importância da motivação e conduzi-la para uma melhor aprendizagem. Poderá ser preponderante a motivação para a participação na EF e com isso influenciar o nível de atividade física. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), perceber a motivação dos alunos para a participação nas aulas de EF é fulcral pois existe uma relação positiva entre estar motivado e empenhado nas atividades propostas durante

a aula, para além de que essa motivação está ainda ligada à vontade de realizar atividades físicas extraescolares.

Alves, Brito e Serpa (1996) sugerem que o termo motivação significa “ação de por em movimento e parece ter origem nas palavras *motu* (movimento) e *movere* (mover), o que lhe confere uma ideia de movimento para ir de um local para o outro”. Samulski (2002) diz que “a motivação pode ser definida como a totalidade daqueles fatores, que determinam a atualização de formas de comportamento dirigido a um determinado objetivo”. Gill (2000) define motivação como “a intensidade e direção de um comportamento, sendo esse comportamento determinado tanto pelo próprio indivíduo como pelo meio que o envolve”.

Outros autores como Moreno (2006) afirmam que “cada motivo apresenta uma força distinta, no entanto, o facto de um indivíduo se sentir mais motivado do que outro perante a mesma situação, deve-se à diferença de personalidade de cada indivíduo”. Ou seja, é atribuída importância às questões de personalidade individual como um fator diferenciador entre indivíduos para situações idênticas.

Brito (1974) divide a motivação em dois tipos:

5. Motivação Intrínseca – motivação interna, oriunda do próprio indivíduo.
6. Motivação Extrínseca – relacionada com os fatores externos ao indivíduo.

Segundo Carreiro da Costa (2010), as motivações intrínsecas são mais duradouras pois estão relacionados com a prática e com os sentimentos que daí resultam e que provocam no indivíduo sentimentos de prazer, alegria, satisfação da aprendizagem, que influenciam assim o desenvolver de outras competências como a autonomia humana. Está assim relacionada com o “eu gosto de fazer isto” do indivíduo. A motivação extrínseca verifica-se mais quando um aluno gosta de fazer uma atividade para alcançar um fim, por exemplo, ser melhor que os outros colegas ou receber um prémio.

Ryan e Deci (2017) acrescentam aos dois tipos de motivações de Brito a Amotivação, que representa a falta de motivação. Pode surgir por diversas razões como por exemplo quando um indivíduo acredita que a sua performance não vai atingir os níveis pretendidos ou quando o seu esforço não é valorizado.

Team Building

Quando se pesquisa acerca do *team building* percebe-se que este não tem um conceito universal, nem tão pouco uma receita padrão de funcionamento.

O conceito de *team building*, embora identificado há mais de meio século, sofreu alterações ao longo dos anos. Originalmente concebido enquanto intervenção para melhoria das relações interpessoais e sociais, existindo um ênfase grande na construção de relacionamentos, harmonia e coesão do grupo. Atualmente este conceito já evoluiu, sendo a ele adicionado uma preocupação com a obtenção de resultados e realização de tarefas (Payne, 2001).

Quanto à essência do significado de *team building*, este está intrinsecamente ligado à melhoria do espírito de grupo através de diferentes atividades, que visam entusiasmar e motivar, proporcionando uma energia que se reflita na produtividade e atitude dos grupos.

Diferentes autores destacaram o *team building* como um importante programa para tornar melhor o funcionamento de grupos (Beer, 1980; Martin, Carron, & Burke, 2009; cit. Por Paradis e Martin, 2012). Paradis e Martin (2012) referem que devido a isso estes programas foram utilizados em diferentes áreas em busca dessas melhorias. Para Yukelson (1997) “as atividades de *team building* são o método mais comum e eficiente de desenvolver o funcionamento grupal”.

Outros autores como Brawley e Paskevich (1997; cit por Martin et al, 2009) definem o *team building* como o método de aprimorar num grupo a sua eficiência e satisfazer as necessidades dos seus elementos.

Para Team FME (2013) existem quatro princípios do *team building*:

- Definir os critérios de sucesso;
- Recompensar o sucesso;
- Liderar pelo exemplo;
- Valorizar todas as contribuições.

Assim, e primeiramente, devem ser definidos os objetivos das equipas de forma clara, e na medida em que todos possam contribuir. Depois importa referir que a liderança

é um aspeto fundamental e natural, e que deverá contribuir para o bom funcionamento do grupo. Finalmente, será necessário valorizar a contribuição de todos os membros do grupo, assim como recompensar pelo trabalho realizado.

3. Opções Metodológicas

3.1 Amostra

Para este trabalho foram inquiridos 28 alunos do 8º ano da Escola Dr. Joaquim de Carvalho. Desses 28 alunos, 16 são do sexo masculino e os outros 12 são do sexo feminino. Relativamente às idades, estas estavam compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade. Esta amostra foi recolhida por conveniência na escola Dr. Joaquim de Carvalho, onde estou a realizar o estágio de mestrado.

3.2 Instrumento

Na realização deste trabalho foi utilizado o questionário PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire / Escala de Locus de Causalidade) (anexo XII) adaptado e validado para a realidade portuguesa por Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira em 2018. Na versão original desenvolvida por Goudas, Biddle e Fox (1994) o questionário é composto por 20 questões, contudo após a validação para a realidade portuguesa foi reduzido para 18 questões. Este questionário tem como objetivo principal avaliar as motivações dos alunos para as aulas de Educação Física. Está dividido em 5 dimensões, cada uma delas representando uma forma de regulação, decrescendo em termos de autonomia envolvida. Essas dimensões são:

- Motivação intrínseca (“Porque as aulas de Educação Física são divertidas”);
- Regulação identificada (“Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física?”);
- Regulação introjetada (“Porque quero que o Professor de Educação Física pense que sou um bom aluno”);
- Regulação externa (“Porque vou arranjar problemas se não o fizer”);
- Amotivação (“Mas sinto que as aulas de Educação Física são uma perda de tempo”).

A escala de medida segundo a qual foram dadas as respostas da totalidade dos itens foi a escala de Lickert, que contém 7 pontos, e que vai desde o “discordo totalmente” até ao “concordo totalmente”.

O questionário foi aplicado no final do primeiro período num primeiro momento, e num segundo momento já a meio do terceiro período, após as intervenções realizadas à turma com as tarefas de *team building*.

As tarefas de *team building* foram realizadas no espaço temporal de um mês e meio, num total de 12 aulas. Relativamente ao tempo destinado às tarefas de *team building* em cada aula, este variava consoante o número de blocos: nas aulas de um bloco estavam destinados 10’ às tarefas de *team building*, e nas aulas de dois blocos o tempo destinado às tarefas de *team building* acrescia para 22’.

Os exercícios que criámos para o início das aulas eram exercícios grupais, e em que cada grupo os alunos tinham que tomar decisões que influenciariam o desempenho das tarefas seguintes. Os exercícios eram também competitivos, e em que todos os elementos do grupo participavam. Nos blocos de 45’ foram realizadas atividades como:

- Estafetas por equipas com alvo para execução de gesto técnico de badminton: o grupo definia um líder responsável pelo serviço curto/longo. Os restantes elementos da equipa à vez, e na maior velocidade, possível tinham que responder com um gesto técnico à escolha do professor com vista a fazer o volante cair dentro do alvo, desbloqueando assim o elemento seguinte. Os gestos técnicos e a escolha do líder conforme o gesto ia variando.
- Volta ao mundo e gesto técnico de badminton: as equipas foram um círculo grande, e cada jogador tem uma raquete apoiada ao chão, de pé. Ao sinal do professor todos devem largar a sua raquete e agarrar a do colega ao lado sem que esta caia. Após isto acontecer com sucesso, o líder (definido pela equipa) nomeia um jogador para rapidamente ir fazer uma tarefa relacionada com o jogo de badminton (variava entre a execução de um gesto técnico para determinado alvo, ou uma tarefa competitiva/cooperativa contra o elemento escolhido pelo outro grupo). À medida que as equipas iam cumprindo as tarefas, iam pontuando.

Nos blocos de 90’ foram realizadas tarefas como:

- Jogo da confiança: o líder (eleito pelo grupo) orientava os restantes elementos do grupo que estavam de olhos vendados de forma a chegar ao local pretendido. O exercício era competitivo, vencendo a equipa que conseguisse chegar primeiro com todos os vendados à zona alvo.
- Estafetas mistas: as equipas organizavam-se de forma a nomear um jogador para cada tarefa, tendo em vista os seus pontos fortes e menos fortes. As tarefas continham diferentes estações, em que cada aluno era responsável por cumprir uma delas na maior velocidade possível, como por exemplo: desafios de força (“carrinho de mão”, levar às cavalitas), desafios de resistência (número de voltas ao campo), passar obstáculos em velocidade, perícia com bola (basquetebol, futebol, voleibol) para alvo, desafio matemático e desafio de línguas. Vencia a equipa a cumprir primeiro todos os desafios.

3.3 Recolha e análise de dados

A recolha de dados realizou-se através das respostas individuais dos alunos ao questionário mencionado acima nos dois momentos distintos: o primeiro momento no final do primeiro período, e o segundo momento a meio do terceiro período, após as intervenções com as tarefas de *team building*.

Todos os alunos participaram de forma voluntária e foi garantida a confidencialidade das suas respostas.

Antes de aplicados os questionários foi pedida autorização ao diretor da escola.

Foi feita aos alunos uma explicação acerca do questionário e qual o seu objetivo, e foi pedida sinceridade e honestidade nas respostas de forma a poder ser possível retirar resultados credíveis.

Para analisar os dados obtidos foi utilizado o teste não paramétrico *Mann-Whitney*. Este teste é indicado para comparar dois grupos não pareados de forma a verificar se pertencem ou não à mesma população.

A análise estatística foi realizada através do software SPSS v.25, tendo sido aceite a significância de $P < 0.05$.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Tabela 2 - Estatística descritiva do questionário PLOCQ. Valores de mediana, variância e de significância do teste *Mann-Whitney*.

Item	1º inquérito		2º inquérito		Significância (p)
	Mediana	Variância	Mediana	Variância	
1	1	3,508	2,5	5,286	0,049
2	6	1,813	6	1,485	0,438
3	6	1,411	6	2,300	0,686
4	1	3,508	1	1,972	0,432
5	4	3,979	4	3,295	0,836
6	2	4,593	2	4,275	0,638
7	6	3,201	6	3,073	0,728
8	6	2,630	6,5	1,550	0,142
9	1	1,249	1,5	2,471	0,259
10	1	2,745	4	3,581	0,009
11	4	3,655	3,5	3,369	0,894
12	6	1,434	6	2,480	0,707
13	1	1,074	1	2,646	0,371
14	3	5,360	2	4,291	0,194
15	3	2,884	3	3,284	0,330
16	6	3,619	5	3,803	0,401
17	5	3,507	6	3,397	0,711
18	1	3,328	1	2,794	0,580

Após analisada a tabela é possível notar que somente houve diferenças com significado estatístico em duas respostas (1 e 10) quando comparamos as respostas dos alunos no questionário antes e depois das tarefas de *team building*.

É possível analisar ainda que ambas as respostas que tiveram diferença significativa a nível estatístico pertencem à dimensão da regulação externa. Assim, após as tarefas de *team building*, quando questionados sobre a sua participação nas aulas de educação física, os alunos entenderam que se não o fizessem poderiam arranjar problemas, algo que não aconteceu tanto aquando do primeiro questionário. Quanto à opinião de participarem nas aulas de educação física para que o professor dessa mesma disciplina não se zangue com eles, houve uma diferença significativa assinalável, em que nas respostas ao questionário após as tarefas de *team building* os alunos mostraram uma maior preocupação com esse aspeto. Para além disso, das duas outras respostas que ficaram mais próximas de obter diferença significativa, uma delas também pertencia à dimensão da regulação externa.

Nas restantes dimensões não foram encontradas respostas com diferença estatística significativa antes e após as tarefas de *team building*.

Não foram encontrados outros estudos relativamente à utilização de tarefas de *team building* nas aulas de educação física de modo a fazer uma comparação ideal. No entanto, em estudos relativos às possíveis melhorias causadas por tarefas de *team building*, Boléo (2019) conclui que as tarefas de *team building* sensibilizam e promovem a mudança a quem nelas participa, podem fazer a diferença na motivação do participante em relação ao sentimento de pertença ao grupo, facilitam a prevenção e resolução de conflitos e transmite uma maior predisposição e facilidade de entrega às tarefas. Ozigbo et.al. (2020) acrescentam que os participantes das tarefas de *team building* melhoram os níveis de desempenho, organização, capacidade de tomada de decisão, e ainda contribuem na melhoria das relações interpessoais. Tassi et.al. (2023), referem no seu estudo que as tarefas de *team building* melhoraram nos participantes aspetos como a comunicação dentro do grupo, o empenho para a atividade e uma maior perceção sobre performance. Quanto aos resultados por nós obtidos, e contrariamente aos estudos anteriormente apresentados, esses não mostraram diferença estatística significativa relativamente à preocupação com a performance, às novas aprendizagens ou à motivação intrínseca. Apenas a dimensão relacionada com a motivação oriunda de fatores externos mostrou ser influenciada.

5. Limitações ao Estudo

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em conta em futuras investigações, tais como:

- As UD lecionados ao longo do ano poderão influenciar as respostas dos alunos relativamente à motivação para a prática da EF, principalmente as UD que estiverem a ser lecionados durante a resposta ao primeiro e último inquérito;
- A mudança do relacionamento com o professor do primeiro inquérito para o segundo inquérito também poderá ser um influenciador das respostas;
- A aplicação das tarefas de *team building* limitou-se a parte do terceiro período, e a 30 minutos semanais.

É de elevada importância a realização de estudos deste género, para que desta forma existam argumentos científicos que possam comprovar a possibilidade de estratégias alternativas (neste caso as tarefas de *team building*) de incremento da motivação para a participação em disciplinas escolares, como a EF, no exemplo deste estudo.

6. Conclusão

Com a realização deste trabalho pretendíamos aferir se existem benefícios das tarefas de *team building* na motivação para a prática da Educação Física nos alunos do 8º E da Escola Dr. Joaquim de Carvalho.

Daquilo que pudemos analisar dentro da turma na qual foi realizado o estudo, as tarefas de *team building* apenas tiveram influência significativa no que toca a dimensão da regulação externa, ou seja, apenas no sentido de obedecer/agradar a alguém, e não a si próprio. Sendo um dos objetivos principais da EF fomentar nos alunos o gosto pela atividade física e pelo desporto, ajudando à criação de hábitos saudáveis de um estilo de vida ativo para a vida pós-escolar, podemos dizer que tendo em conta o resultado por nós obtido, as tarefas de *team building* não ajudarão nesse sentido.

Nós, professores de EF, deveremos ter um papel crucial que permita dar a volta a este contexto, procurando diferentes estratégias de motivação para o ensino, e tornando o processo de ensino-aprendizagem desafiante, motivador e recompensador para os alunos.

7. Considerações finais sobre o Estágio Pedagógico

Próximos de terminar esta etapa do nosso percurso são muitas e diferentes as emoções que sentimos: há o cansaço acumulado, mas ao mesmo tempo há satisfação e muito orgulho nas aprendizagens que foram conseguidas, nas pessoas que se conheceram durante esta caminhada, e ainda muita esperança e ambição no que poderá vir.

A possibilidade de lecionar por completo uma turma durante todo um ano letivo, e com tudo o que isso implica, possibilitou-nos adquirir ferramentas de extrema importância para futuramente sermos professores mais completos a diferentes níveis. Desde o planeamento inicial, à avaliação, passando por todos os ajustes inerentes ao processo de ensino aprendizagem, até às tarefas ligadas à restante comunidade escolar, passámos pelas mais diversas e realistas experiências como professor. A naturalidade com que passámos das nossas dúvidas até à certeza de estar a fazer o correto proporciona um enorme sentimento de prazer, que em muito contribuíram os professores orientadores, núcleo de estágio e restante grupo de EF.

Próximos da conclusão, vamos com o sentimento de estarmos preparados para exercer a profissão, mas com completa consciência de que ainda sabemos muito pouco, que há uma imensidão de conhecimentos a procurar, e que apenas isso nos permitirá chegar a um patamar onde possamos ser o melhor de nós, para conseguir oferecer o melhor aos nossos alunos.

8. Bibliografia

- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) Handbook of Research on Science Education. (pp. 965-1006) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boléo, M. M. B. (2019). Os eventos de team building em contextos outdoor: importância para as organizações (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8, 153-169.
- Carreiro da Costa, F. (1995) O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Lisboa: Edições FMH.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte, Casa da Educação Física.
- Chalita, G. (2009) Respeito e Convivência - Col. Cidadania e Liberdade de Escolha. Editora: Ftd São Paulo.
- Feltz D. L. (1982). The effect of age and number of demonstrations on modeling of form and performance. *Res Q Exerc Sport*. 1982;53:291-6.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas Da Educação Física I*, 89–95.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*, 109–118.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C.C. (1992). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. Planeamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação Ideológica. Em: O Diretor - articulador do projeto da escola. *Série Idéias*, nº 15, São Paulo, F.D.E., p. 115 - 125, 1992.

- Magill, R. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. 3.ed. Dubuque, Wm.C.Brown.
- Magill, R. (1998). *A Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgar Blücher.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition.
- National Association for Sport and Physical Education (2009). *National standards & guidelines for physical education teacher education*. Reston, VA: Author.
- Oliveira, A. R. (2012). *Ética Profissional*. 1–80.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Ozigbo, A., Maryam, I. & Ngige, C. D. (2020). Team building and performance in organizations: an explration of issues. *International Journal of Management and Entrepreneurship (IJME)* Vol. 2, No. 1, COOU.
- Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quina, J. D. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB (pp. 77-84).
- Shea C.H., Wulf G., Whitacre C. A. (1999). Enhancing training efficiency and effectiveness through the use of dyad training. *J Mot Behav*. 1999;31:19-25.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Tassi, J. M., Gajardo, M. L., Leo, F., Garcia, J. D. & Calvo, T. G. (2023). Na intervention program based on team building during tactical training tasks to improve team functioning. *Sec. Movement Science and Sport Psychology*. Volume 14.

Team FME (2013). Principles of team building: Leadership skills.

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 (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Vasconcellos, C. S. (1994). Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad.

Outros documentos:

- Programa Nacional de Educação Física;
- Regulamento Interno da ESJCFF;
- Guia de EP 2022/2023.





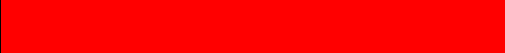



Anexos

Lista de Anexos

- I. Plano anual da turma
- II. Extensão e Sequenciação de Conteúdos – Planeamento da UD de Badminton (exemplo)
- III. Plano de aula (exemplo)
- IV. Tabela de critérios de avaliação da Educação Física (exemplo 1º período)
- V. Avaliação Badminton em que os alunos avaliavam os colegas do grupo
- VI. Avaliação corrida de velocidade (exemplo)
- VII. Avaliação Formativa Ginástica de solo (exemplo)
- VIII. Teste escrito (exemplo)
- IX. Cartaz referente aos torneios de voleibol e futebol
- X. Cartaz referente à atividade de golfe
- XI. Plano de aula individualizado (exemplo)
- XII. Questionário PLOCQ

Anexo I – Plano anual da turma

Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro		Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho	
1		1		1		1		1		1	Gin Solo	1	Atletismo	1		1		1	
2		2		2	Voleibol	2		2		2		2		2		2		2	
3		3	Luta	3		3		3		3		3		3		3	Badminton	3	
4		4		4		4		4	Gin Solo	4		4		4		4		4	
5		5		5		5	FITescola	5		5		5		5		5		5	FITescola
6		6		6		6		6		6	Gin Solo	6	Atletismo	6		6		6	
7		7		7	Voleibol	7	FITescola	7		7		7		7		7		7	FITescola
8		8		8		8		8		8	Gin Solo	8	Atletismo	8		8	Badminton	8	
9		9		9	Voleibol	9		9	Gin Solo	9		9		9		9		9	
10		10	Luta	10		10		10		10		10		10		10	Badminton	10	
11		11		11		11		11	Gin Solo	11		11		11		11		11	
12		12	Luta	12		12	Voleibol	12		12		12		12		12		12	
13		13		13		13		13		13		13	Atletismo	13		13		13	
14		14		14	Voleibol	14	Voleibol	14		14		14		14		14		14	
15		15		15		15		15		15		15	Atletismo	15		15	Badminton	15	
16		16		16	Voleibol	16		16	Gin Solo	16		16		16		16		16	
17		17	Luta	17		17		17		17		17		17	Badminton	17	Badminton	17	
18		18		18		18		18	Gin Solo	18		18		18		18		18	
19	Luta	19	Luta	19		19		19		19		19		19	Badminton	19		19	
20		20		20		20		20		20		20	Atletismo	20		20		20	
21	Luta	21		21	Voleibol	21		21		21		21		21		21		21	
22		22		22		22		22		22		22	Atletismo	22		22	Badminton	22	
23		23		23	Voleibol	23		23	Gin Solo	23		23		23		23		23	
24		24	Luta	24		24		24		24		24		24	Badminton	24	Badminton	24	
25		25		25		25		25	Gin Solo	25		25		25		25		25	
26		26	Luta	26		26		26		26		26		26	Badminton	26		26	
27		27		27		27		27		27	Atletismo	27		27		27		27	
28	Luta	28		28	Voleibol	28		28		28		28		28		28		28	
29		29		29		29		29		29		29	Torneio	29		29	Badminton	29	
30		30		30	FITescola	30		30	Gin Solo	30		30		30		30		30	
		31	Voleibol			31		31				31				31	Badminton		

Legenda	
Aulas de Educação Física	
Avaliação	
Fins de semana	
Feridos	
Férias de Natal	
Férias do Carnaval	
Férias da Páscoa	
Outras atividades escolares	


Anexo II – Extensão e Sequenciação de Conteúdos – Planeamento da UD de Badminton (exemplo)

Sequenciação de conteúdos														
Dias da Semana		2ª	4ª	2ª	4ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª
Meses/dias	Abril	17	19	24	26									
	Maio					3	8	10	15	17	22	24	29	31
Domínios														
Psicomotor	Nível Elementar	Serviço curto	(I)		(AI)				(E)				(A)	
		Serviço longo			(AI)									
		Lob		(I)	(AI)					(EC)	(C)		(A)	
		Clear	(I)		(AI)									
		Amorti		(I)	(AI)									
		Drive				(E)		(E)						
		Deslocamentos		(I)		(E)								
		Torneio da turma			(I)	(E)	(E)			(E)	(E)	(E)	(E)	(E)
Cognitivo	Conhecimentos Teóricos	Presente em todas as aulas												
Sócio - Afetivos	Assiduidade	Presente em todas as aulas												
	Comportamento													
	Cooperação													
	Empenho													

Legenda	
(I)	Iniciação
(E)	Exercitação
(C)	Consolidação
(A)	Avaliação
Avaliação Formativa Inicial	
Avaliação Contínua	
Avaliação Final	

Anexo III – Plano de aula (exemplo)

Tempo				Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes críticas / Critérios de Êxito
T	P					
Plano Aula						
Professor(a): Diogo D'Aprile			Data: 17/04/2023		Hora: 12h00	
Ano/Turma: 8º E		Período: 3º		Local/Espaço: Pavilhão		
Nº da aula: 63		U.D.: Badminton		Nº de aula da U.D: 1		Duração da aula: 45'
Nº de alunos previstos: 24			Função didática: Introdução			
Recursos materiais: Cones rasos, raquetes e volantes.						
Objetivos da aula: Introdução ao badminton: pega, posição base, serviço curto e comprido e clear.						
Parte Inicial da Aula						
3'	3'	Informar os alunos sobre os objetivos da aula.	Preleção inicial: chamada e objetivos da aula. Enquadramento sobre a modalidade.			
6'	3'	Ativação muscular/fisiológica.	Alunos divididos em 5 filas. À ordem do professor executam os exercícios de mobilização articular.			Postura corporal e empenho corretos durante o aquecimento.
Parte Fundamental da Aula						
9'	3'	Habituação à raquete e ao batimento no volante.	Cada aluno com uma raquete e um volante. No mesmo lugar, procurar fazer um batimento para cima e de seguida agarrar o volante. Assim continuamente.			Pega universal com a mão a formar um V. Pega do volante, largando o volante e realizando com a raquete um movimento ascendente.
18'	9'	Serviço curto e comprido.	Alunos divididos em grupos de 3, formando uma fila. O primeiro de cada fila faz serviço comprido, e de seguida vai buscar o volante a trote e dirige-se para o outro lado do campo à espera que os seus colegas façam o mesmo. De seguida o exercício reinicia para o lado contrário. À ordem do professor alteram de serviço comprido para serviço curto. Estará delimitada a zona para serviço comprido/curto. P.S – alunos pontuam cada vez que atingirem a zona correta.			Pé contrário à mão da raquete mais adiantado e direcionado para o sentido do batimento. Larga o volante e realiza com a raquete um movimento ascendente e contínuo (no serviço comprido), ou bloqueando o punho (serviço curto).
27'	9'	Clear.	Alunos formam pares. Um tem o volante na mão e atira para que o outro devolva em clear. À ordem do professor mudam de funções.			Pernas afastadas com um dos pés ligeiramente recuado (posição base). Membro inferior direito atrasado em relação ao esquerdo. Membro superior que segura a raqueta fletido com o cotovelo apontado para o solo.

				<p>1 2 9 0  FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DE COIMBRA</p> <p>1 2 9 0</p> <p>Rotação dos ombros e extensão do membro que executa o batimento, batendo o volante por cima e à frente da cabeça.</p>
36'	9'	Serviço comprido e sequência de clear.	<p>Sequencia que inicia com serviço comprido de um dos alunos e de seguida procuram manter o volante em movimento através do gesto técnico de clear.</p> <p>P.S – contar o número de batimentos que conseguem realizar sem o volante cair ao chão.</p>	
Parte Final da Aula				
40'	4'	Retorno à calma. Balanço final.	Uma volta a trote e uma volta a andar ao campo. Balanço final sobre a aula.	

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

Iniciarei a aula dando informações acerca do badminton como modalidade.

De seguida, divididos em colunas, os alunos farão aquecimento articular à ordem do professor.

Após o aquecimento articular cada aluno terá uma raquete e um volante, pois achei importante fazerem uma habituação à raquete e ao batimento no volante. Assim, durante algum tempo e individualmente apenas baterão o volante para cima, agarrando-o de seguida.

Seguidamente optei por iniciar os gestos técnicos trabalhando o serviço curto e comprido, e criando zonas para pontuar, criando assim uma maior competitividade e possivelmente maior motivação para o exercício. Criei o exercício de forma a que os tempos de paragem sejam poucos e haja um razoável número de repetições do gesto técnico.

Posteriormente será introduzido o gesto técnico do clear, em que achei que seria mais produtivo colocá-los em grupos de 2, sendo que um atira com a mão o volante para o outro. A minha escolha de o lançamento para o colega ser com a mão deve-se a que assim haja uma maior certeza de que o volante será lançado para uma zona em que permita ao colega executar o gesto técnico de clear, algo que de outra forma poderia não acontecer.

Por fim juntarei no mesmo exercício o serviço comprido e o clear, trabalhando os pares em cooperação, procurando manter o volante em movimento o mais possível, sendo que contarão o número de batimentos que realizam, tornando o exercício mais competitivo. No final será perguntado a cada dupla qual o máximo conseguido.

Será depois feito um retorno a calma e o balanço sobre a aula.

Anexo IV – Tabela de critérios de avaliação da Educação Física (exemplo 1º período)

1º Período - Peso no valor anual - 1											
Domínio da prática					Total	Dom. Conhecimentos	Dom. Atitudes	1ºP Total Critérios	Total Proposto 1º Período	Auto-Avaliação	Média 3º ciclo
Atividade Física			Aptidão Física								
At. Desportivas	Média	Empenho									
	30%	30%	10%	70%	10%	20%					
76,00	79,00	77,50	85,00	62,64	78,59	83,00	95,00	82,31	4	5	4,00
76,00	82,00	79,00	85,00	71,57	80,51	92,00	95,00	84,56	4	4	4,00
82,00	80,00	81,00	90,00	67,50	82,93	100,00	95,00	87,05	4	4	4,00
84,00	82,00	83,00	90,00	68,93	83,99	92,00	95,00	86,99	4	4	4,00
93,00	85,00	89,00	100,00	80,00	92,43	100,00	100,00	94,70	5	5	5,00
78,00	78,00	78,00	85,00	63,47	78,92	83,00	95,00	82,55	4	4	4,00
75,00	70,00	72,50	85,00	30,00	71,79	100,00	95,00	79,25	4	4	4,00
81,00	85,00	83,00	90,00	72,07	84,44	100,00	100,00	89,11	5	4	5,00
59,00	70,00	64,50	65,00	56,18	63,53	83,00	80,00	68,77	3	3	3,00
50,00	60,00	55,00	60,00	52,97	56,85	83,00	75,00	63,10	3	3	3,00
94,00	92,00	93,00	100,00	91,92	95,85	100,00	100,00	97,09	5	5	5,00
82,00	80,00	81,00	85,00	50,00	78,29	92,00	95,00	83,00	4	4	4,00
58,00	80,00	69,00	80,00	80,10	75,30	100,00	90,00	80,71	4	4	4,00
62,00	70,00	66,00	70,00	46,63	64,95	75,00	80,00	68,96	3	3	3,00
64,00	75,00	69,50	75,00	65,00	71,21	92,00	90,00	77,05	4	4	4,00
80,00	80,00	80,00	80,00	75,00	79,29	75,00	95,00	82,00	4	4	4,00
85,00	85,00	85,00	90,00	72,28	85,33	75,00	90,00	85,23	4	5	4,00
89,00	92,00	90,50	95,00	82,11	91,23	92,00	100,00	93,06	5	5	5,00
72,00	70,00	71,00	75,00	65,59	71,94	100,00	90,00	78,36	4	3	4,00
64,00	65,00	64,50	65,00	28,82	59,62	100,00	85,00	68,73	3	3	3,00
91,00	85,00	88,00	95,00	86,21	90,74	100,00	100,00	93,52	5	4	5,00
88,00	90,00	89,00	95,00	82,69	90,67	75,00	100,00	90,97	5	5	5,00
82,00	80,00	81,00	85,00	75,71	81,96	75,00	80,00	80,87	4	4	4,00
50,00	55,00	52,50	50,00	50,00	51,07	83,00	60,00	56,05	3		3,00
96,00	85,00	90,50	95,00	89,63	92,30	100,00	100,00	94,61	5	4	5,00
78,00	85,00	81,50	95,00	75,00	86,36	92,00	95,00	88,65	4	5	4,00
81,00	93,00	87,00	80,00	65,00	80,86	92,00	95,00	84,80	4	4	4,00
65,00	65,00	65,00	65,00	55,00	63,57	83,00	75,00	67,80	3	3	3,00

Anexo V – Avaliação Badminton em que os alunos avaliavam os colegas do grupo.

Avaliação: Gestos técnicos Badminton

Turma: 8E

Data:

Componentes críticas

Serviço curto

- Pé contrário à mão da raquete mais adiantado e direcionado para o sentido do batimento.
- Larga o volante e realiza com a raquete um movimento ascendente bloqueando o punho para o serviço sair curto.

Serviço longo

- Pé contrário à mão da raquete mais adiantado e direcionado para o sentido do batimento.
- Larga o volante e realiza com a raquete um movimento ascendente e contínuo para o serviço sair longo.

Lob

- Batimento abaixo e à frente da cintura.
- Trajetória ascendente, alta e longa.
- Queda do volante na zona final do campo do adversário.

Clear

- Pernas afastadas com um dos pés ligeiramente recuado (posição base).
- Membro inferior direito atrasado em relação ao esquerdo.
- Membro superior que segura a raquete fletido com o cotovelo apontado para o solo.
- Rotação dos ombros e extensão do membro que executa o batimento, batendo o volante por cima e à frente da cabeça.

Amorti

- Semelhante ao clear, mas com batimento com o braço em extensão e em desaceleração.
- Trajetória descendente e lenta.
- Queda do volante perto da rede no campo adversário.

5 execuções do gesto técnico para cada aluno.

PONTUAÇÃO: acerta na zona delimitada = 10 pontos.

Acerta próximo da zona delimitada = 5 pontos.

Gestos técnicos	Serviço curto	Serviço longo	Lob	Clear	Amorti	TOTAL
Alunos						
	50+__	50+__	50+__	50+__	50+__	
	50+__	50+__	50+__	50+__	50+__	
	50+__	50+__	50+__	50+__	50+__	
	50+__	50+__	50+__	50+__	50+__	
	50+__	50+__	50+__	50+__	50+__	

Anexo VI – Avaliação Corrida de Velocidade (exemplo)

Avaliação da corrida de velocidade

Fases de partida, aceleração, manutenção da velocidade máxima e chegada.

CrITÉRIOS (executa / não executa)

Partida:

- Ao sinal de “prontos” inclinar o corpo à frente; (10%)
- Ao sinal de “prontos” ter os MS ajustados contrariamente aos MI; (10%)
- Saída rápida ao sinal de “partida. (10%)

Aceleração:

- Apoios rápidos no solo com o terço anterior do pé; (20%)
- Corpo inclinado à frente que vai retomando a posição vertical à medida que atinge a velocidade máxima. (20%)

Manutenção da velocidade máxima:

- Aumento da passada. (20%)

Chegada:

- Tronco e cabeça inclinados à frente e braços para trás. (10%)

Elementos/ Alunos	P - Corpo inclinado à frente. (10%)	P - Posição do MS contrário ao MI. (10%)	P – Saída após sinal de “partida”. (10%)	A – Apoios rápidos com o terço anterior do pé. (20%)	A – Tronco inclinado à frente, que vai retomando a posição vertical. (20%)	M – Aumento da passada. (20%)	C – Tronco e cabeça inclinados à frente, braços em extensão para trás. (10%)	Total
AA						Executa	Executa	30%
AB	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
B	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
BC								0%
C	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
CV	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
D	Não Executa	Executa	Não Executa	Não Executa	Não Executa	Executa	Não Executa	30%
DE	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
E	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Executa			50%
F	Não Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Não Executa	80%
G								0%
H	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Não Executa	Executa	Executa	60%
I	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Não Executa	90%
J	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Executa	Executa	Não Executa	70%
K	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Não Executa	Executa	Não Executa	50%
L								0%
M	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
N						Executa	Executa	30%

O	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa			70%
Q	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Não Executa	Executa	Não Executa	50%
R	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
S	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
T	Executa	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Executa	Executa	80%
U								0%
V	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	Executa	100%
W	Executa	Executa	Executa	Não Executa	Não Executa	Executa	Executa	60%
X						Executa	Executa	70%

Anexo VII – Avaliação Formativa ginástica de solo (exemplo)

Avaliação Formativa ginástica de solo

CrITÉRIOS


- **Rolamento à frente** – terminando c/ as pernas estendidas, unidas ou afastadas, c/ apoio das mãos no solo, mantendo a mesma direção do ponto de partida.
- **Rolamento saltado** – após corrida, chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio.
- **Rolamento à retaguarda** – terminando de pé em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas.
- **Pino de braços** – com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo.
- **Pino de braços com saída em rolamento** – com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo, terminando com cambalhota à frente e em equilíbrio.
- **Roda** – com marcada extensão dos segmentos corporais, saída em equilíbrio e na direção do ponto de partida.
- **Avião** – tronco paralelo ao solo e MI em extensão, mantendo o equilíbrio.
- **Ponte** – acentuada amplitude.
- **Meia pirueta** – fluidez, harmonia e equilíbrio, terminando com o corpo virado na posição oposto à inicial.
- **Pulo de gato** – fluidez e equilíbrio, alternado corretamente o movimento das pernas e voltando ao solo de forma harmoniosa.

Valores

Tabela de Classificação	Frequência	Qualidade	Nível de Aprendizagem Essencial*
Realização da tarefa	Nunca	Muita Dificuldade	Abaixo de Introdutório (AI)
	Raramente	Alguma dificuldade	Parcialmente Introdutório (PI)
	Às Vezes	Satisfatoriamente	Introdutório (I)
	Frequentemente	Bem	Parcialmente Elementar (PE)
	Sempre	Muito Bem	Elementar (E)

Elementos/ Alunos	Cambal frente	Cambal saltado	Cambal retagu?	Pino braç	Termi camba	Roda	Avião	Ponte	Meia pirueta	Pulo de gato	
A	PE	PE	PE	E	E	E	E	E	PE	E	
	PI	I	I	PI	AI	AI	I	I	I	I	
C	E	PE	E	PE	PE	E	E	E	E	E	
D											
E	I	PE	I	I	I	I	E	E	PE	PE	
F	PE	PE	I	I	PE	PE	PE	E	PE	PE	
G											
H	I	I	I	PI	AI	PI	I	E	I	I	
I	I	I	I	I	AI	AI	E	E	PE	I	
J	I	I	I	I	E	E	E	E	I	PE	
K	PE	PE	E	I	I	PE	E	E	I	E	
L	I	I	I	AI	AI	AI	I	PE	I	I	
M	E	E	E	E	E	E	E	E	PE	E	
N	I	I	I	PE	I	E	E	E	I	PE	
O											
P	E	PE	I	E	E	E	E	E	E	E	
Q	PE	PE	E	E	E	PE	E	E	I	E	
R	I	I	PE	PE	PE	I	I	E	I	PE	
S	I	I	I	I	I	I	I	E	I	PE	
T	PE	I	PE	I	AI	AI	E	E	I	PE	
U											
V	E	PE	PE	PE	E	PE	E	E	PE	E	
W	I	I	PE	PE	I	I	PE	E	E	E	
X	I	PI	I	PI	I	PI	I	I	I	I	
Y											
ZA	E	I	PE	PE	E	I	E	E	I	PE	
ZB	I	I	I	I	AI	I	PE	AI	PI	I	

Anexo VIII – Teste escrito (exemplo)

Teste Escrito 2 Educação Física – 3.º Ciclo - ESJCFE 2.º Período – 2022/2023		
Nome: _____		Turma: 8E
Professor _____	Encarregado de Educação _____	Avaliação _____

Lê atentamente as afirmações e as opções de resposta. De seguida, assinala na grelha de respostas a opção que consideras ser a correta. A resposta correta será sempre a que estiver mais completa.

Grupo I – Escolha Múltipla (Cotação: 10% cada resposta correta)

1. A roda dos alimentos indica...

- a) ... quais os alimentos que disponibilizam maior energia para a prática da atividade física.
- b) ... os alimentos que deverão fazer parte da alimentação diária.
- c) ... o tipo de alimentação consumida pela população sedentária.

2. De acordo com a roda dos alimentos o grupo de maior consumo deverá ser...

- a) ... carne, peixe e ovos.
- b) ... cereais e derivados.
- c) ... leite e derivados.

3. Durante o dia deverei...

- a) ... comer várias vezes, e em pouca quantidade de cada vez.
- b) ... comer poucas vezes, mas tendo um almoço e jantar de grandes porções.
- c) ... não comer muito de manhã, aproveitando depois a noite para ingerir a maior parte dos alimentos.

4. São exemplos de macronutrientes:

- a) Os hidratos de carbono.
- b) As vitaminas.
- c) Os sais minerais.

5. São exemplos de hidratos de carbono:

- a) Água.
- b) Carne, peixe, ovos...
- c) Pão, massas, cereais...

6. São micronutrientes...

- a) os doces.
- b) os lípidos.
- c) as vitaminas.

Lê atentamente as seguintes afirmações e assinala verdadeiro ou falso consoante a opção que achares correta. A resposta correta será sempre a que estiver mais completa.

Grupo II – Verdadeiro ou Falso (Cotação: 10% cada resposta correta)

1. Na luta livre, umas das posições de defesa em pé tem como nome “guarda a quatro”.

V	F
---	---

2. Na ginástica de solo, são considerados elementos de flexibilidade a ponte e a espargata.

V	F
---	---

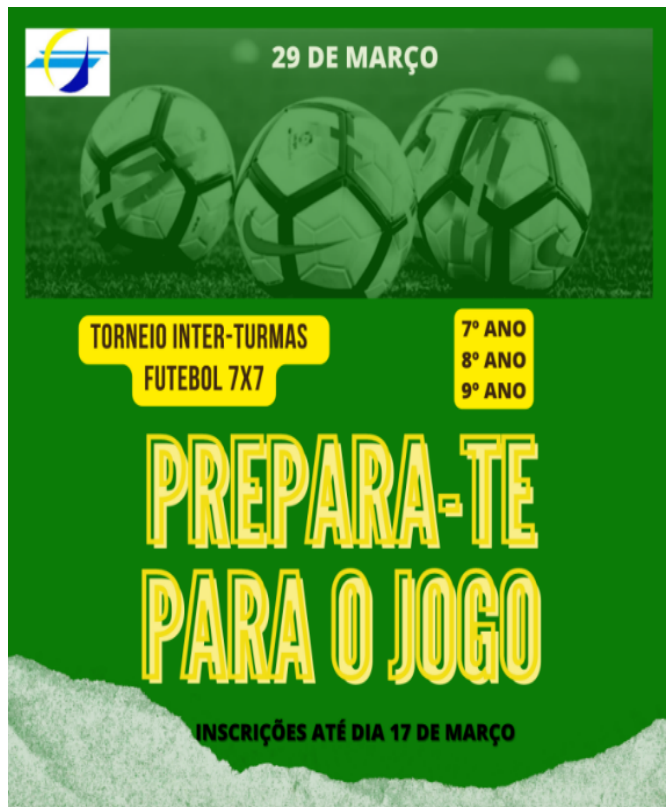
3. No voleibol, a equipa vencedora é a que conseguir ganhar primeiro 3 sets.

V	F
---	---

4. A corrida de velocidade é composta por 5 fases.

V	F
---	---

Anexo IX – Cartaz referente aos torneios de voleibol e futebol



Anexo X – Cartaz referente à atividade de golfe



GOLFE

CLUBE DE GOLFE DE CANTANHDEDE
15h - 18h

LANCHE PARTILHADO NO FINAL

3 JUNHO **AÇÃO DE FORMAÇÃO**
Núcleo de Estudantes do
Mestrado de Ensino da FCDEF -
Escola Dr. Joaquim de Carvalho

DESTINADO A PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Anexo XI – Plano de aula individualizada (exemplo)

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor: Diogo D'Aprile	Objetivos: Melhoria da condição física. P.S – Nas tarefas do planeamento da aula que o aluno não consiga cumprir com a restante turma, deve cumprir uma das tarefas que se segue no quadro e assinalar como “concluída”.
Aluno:	
Turma: 8E	
Aula nº 5	

EXERCÍCIO	TEMPO/REP	SÉRIES	CONCLUÍDO
Flexões na parede.	15	3	
Levantar calcanhares e ficar em pontas dos pés (gêmeos).	15	3	
Boxe (socos alternados)	30'	2	
Marchar levantando bem os joelhos.	30'	2	
Apoiado na parede, levantar a perna lateralmente.	15 x2	3	
Levantar a bola medicinal com as duas mãos acima da cabeça e voltar à altura do peito.	10	3	

Anexo XII – Questionário PLOCQ

PLOCQ

Perceived Locus of Causality Questionnaire

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L (2018)

Turma: _____

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Eu participo nas aulas de EF...

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

. Motivação Intrínseca: **Itens 3, 8, 17**

. Regulação Identificada: **Itens 2, 7, 12, 16**

. Regulação Introjetada: **Itens 6, 11, 15**

. Regulação Externa: **Itens 1, 5, 10, 14**

. Amotivação: **Itens 4, 9, 13, 18**