

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Pedro Cabral Tavares

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DAS
LARANJEIRAS JUNTO DA TURMA 9ºB NO ANO
LETIVO 2019/2020**

Atividade física e Desporto: As alterações na motivação para a prática ao longo dos ciclos de escolaridade.

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo professor Luís Manuel Pinto Lopes Rama e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Julho de 2020

Pedro Cabral Tavares

2018252141

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DAS
LARANJEIRAS JUNTO DA TURMA 9ºB NO ANO
LETIVO 2019/2020**

Atividade física e Desporto: As alterações na motivação para a prática ao longo dos ciclos de escolaridade.

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado de Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário orientado pelo professor Luís Manuel Pinto
Lopes Rama e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra**

Orientador da FCDEF-UC: Professor Doutor Luís Rama

Orientador da ESL: Professor Gabriel Guerreiro

Coimbra

2020

Referência Bibliográfica:

Tavares, P. (2020). Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária das Laranjeiras junto da turma B do 9º ano no ano letivo de 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de Honra

Pedro Cabral Tavares, aluno nº 2018252141 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 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 artigo 28.º, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC de 23 de agosto de 2013.

Pedro Cabral Tavares

Julho de 2020

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao término desta etapa marcante na minha vida, é tempo de agradecer às pessoas que me acompanharam durante este processo. Quero agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta me acompanharam até a este momento em que me encontro, me viram crescer enquanto pessoa e profissional e me incentivarem a concretizar os meus objetivos. Deste modo, expresso aqui a minha gratidão para todas estas pessoas que acompanharam este processo de formação.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e irmã, por todo o esforço e apoio ao longo de todo o meu processo de formação, por serem o meu “porto seguro” e a minha fonte de inspiração. A eles devo a possibilidade de proporcionarem ser o que sempre idealizei. É a eles que devo tudo aquilo que sou hoje, obrigado por tudo!

À minha namorada Margarida, pelo carinho, apoio incondicional em toda esta etapa. Por queres sempre o meu bem e, apesar de toda a distância, estares presente todos os dias.

Aos meus amigos não de sempre, mas para sempre, Raquel Amaral, Frederico Medeiros, Margarida Parece, João Gonçalves e Sofia Roque por todo o apoio e alento disponibilizado nos bons e maus momentos.

Ao Professor Orientador, Dr. Luís Rama, pelo apoio incondicional, acompanhamento e pelo seu exemplo de competência e profissionalismo em todos os momentos de aprendizagem.

Ao Professor Cooperante, Gabriel Guerreiro, pela sua disponibilidade e prontidão para ajudar, por todos os conselhos e conhecimentos facultados, bem como pela sua amizade ao longo deste processo trabalhoso e enriquecedor.

Aos meus amigos do Núcleo de Estágio, Nicole e Frederico pela união, partilha em todas as tarefas do estágio. A cooperação a forte amizade desenvolvida foram chave para a nossa participação nesta etapa.

Por último, a todos aqueles que protagonizaram um papel importante no meu crescimento e que contribuíram para o meu sucesso académico.

RESUMO

A motivação, considerada como a chave de qualquer ação humana, tem sido muito estudada e discutida em diferentes contextos. A sua importância é inegável, seja no desporto ou atividade física, revelando ser determinante no rendimento desportivo e quando se fala em adesão e permanência em qualquer atividade.

O Relatório de Estágio, alusivo ao Estágio desenvolvido na Escola Secundária das Laranjeiras, junto da turma B do 9ºano, descreve o conjunto de experiências vividas ao longo desta etapa de formação e expressa o término de uma etapa académica.

O presente documento estruturou-se de acordo com quatro áreas: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e por último, a área relativa à atitude ético-profissional.

A finalizar este documento encontra-se o aprofundamento do tema-problema, onde se realiza um estudo com a finalidade do estudo da motivação para a prática de atividade física pelos alunos que regularmente frequentam as aulas de Educação Física (EF), tendo em conta as variáveis independentes do ciclo de escolaridade, escalão etário e sexo. Os principais resultados demonstram que a motivação para o exercício decorre não de uma razão, mas sim de um conjunto de razões, verificando-se diferenças nos ciclos de escolaridade e escalão etário. Relativamente aos motivos que os alunos consideram como mais relevantes, destacaram-se: *“aprender novas técnicas”* e *“fazer exercício”*. A realização de investigações neste âmbito poderá assumir importância na identificação de motivos e motivações determinantes do exercício físico, possibilitando a definição das atuações e metodologias mais adequadas a implementar, com vista a remover as barreiras à prática de exercício, promovendo as oportunidades de praticar e prevenindo o abandono.

Este Estágio Pedagógico permitiu-me vivenciar diversas experiências significativas na minha formação enquanto ser humano e enquanto profissional. Este novo ciclo articula o término da etapa académica e o começo da vida profissional.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Relatório de Estágio. Educação Física. Motivação. Atividades Físicas Desportivas.

ABSTRACT

Motivation, considered as the central piece of any human action, has been studied and discussed in different contexts. Its importance is undeniable, in sports or physical activity, being fundamental in sports performance in the matter of adhesion and permanence in any activity.

This report, referring to the Internship developed in Escola Secundária das Laranjeiras, in class B of ninth year, describes the several experiences through this formation process and expresses the end of an academic step.

The present study is structured in four areas: teaching-learning activities, school organization and management, educational projects and partnerships, and lastly, ethical-professional attitude.

In the end of this document there is a bigger development of the main theme, where a study was performed with the goal of studying students motivation for the practice of physical activity by students that attend regularly Physical Education classes, regarding independent variables such as school year, age and gender. The main results show that motivation for physical exercise depends of several different reasons, with main differences in school year and age. In respect of the reasons that students consider more relevant, “learning new techniques” and “do physical exercise” were the ones that stand out. Studies of this kind should be encouraged and may assume importance in identification of physical exercise determinant motives and motivations, enabling the definition of more adequate performance and methodologies to implement, to remove any existing barriers in the practice of physical exercise, promoting practice opportunities and avoiding abandonment.

This Teaching Internship allowed me to experience several significative episodes in my area of formation as a human being and a professional. This new cycle articulates the end of my academic phase and the start of my professional life.

Key-words: Teaching Internship. Physical Education. Motivation. Sports Physical Activities.

LISTA DE ABREVIATURASS

AF- Avaliação Formativa

AI- Avaliação Inicial

AS- Avaliação Sumativa

DEFD- Departamento de Educação Física e Desporto

DOG- Documento de Organização e Gestão

DT- Diretor de Turma

EF- Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

ESL- Escola Secundária das Laranjeiras

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano Anual

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PNEF- Plano Nacional de Educação Física

UD- Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
1.1. Expetativas Iniciais	14
1.2. Projeto Formativo	15
1.3. Enquadramento do Meio Escolar	17
1.3.1. Caraterização da Escola.....	17
1.3.2. Caraterização do Grupo de Educação Física	20
1.3.3. Caraterização dos Orientadores	21
1.3.4. Caraterização do Núcleo de Estágio	21
1.3.5. Caraterização da Turma.....	22
II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	24
2.1. Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem	24
2.1.1. Planeamento	24
2.1.1.1. Plano Anual	25
2.1.1.2. Unidades Didáticas	27
2.1.1.3. Planos de Aula	28
2.2. Realização.....	30
2.2.2.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Instrução.....	31
2.2.2.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Gestão.....	33
2.2.2.3. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Clima e Disciplina.....	35
2.2.2.4. Decisões de Ajustamento.....	37
2.2.3. Avaliação	38
2.2.3.1. Avaliação Inicial.....	39
2.2.3.2. Avaliação Formativa.....	40
2.2.3.3. Avaliação Sumativa.....	41
2.2.3.4. Auto e heteroavaliação	42
2.2.4. Atitude Ético-Profissional	42
2.2.5. Justificação das Opções Tomadas	44
2.2.6. Questões Dilemáticas	48
2.3. Área 2- Organização e Gestão Escolar	50
2.4. Área 3- Projeto e Parcerias Educativas	51
2.4.1. “ <i>I Street Basket</i> ”	52

2.4.2. Jogos Desportivos Escolares	52
2.4.3. Seminários	53
2.4.4. Experiência com o 2º Ciclo	54
2.4.5. Projeto “Professor a Tempo Inteiro”	57
III. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	60
3.1. Introdução	60
3.2. Enquadramento Teórico	61
3.3. Objetivos.....	64
3.3.1. Objetivo Geral	64
3.3.2. Objetivos Específicos	64
3.3. Metodologia.....	64
3.3.1. Caraterização da Amostra.....	64
3.3.2. Análise Estatística	66
3.3.3. Apresentação de resultados	66
4. Discussão dos resultados	72
5. Conclusão	78
6. Recomendações para Estudos Futuros	80
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXOS	88
1. Questionário Inicial	89
2. Teste Sociométrico	90
3. Plano Geral de Estágio	91
4. Plano Anual	92
5. Plano Anual (continuação)	93
6. Ficha de Observação.....	94
7. Protocolo de Avaliação Inicial (Futebol).....	95
8. Avaliação Formativa (Natação).....	96
9. Avaliação Sumativa.....	97
10. Autoavaliação	98
11. Cartaz do Torneiro “ <i>I Street Basket</i> ”	99
12. Newsletter das Atividades Desportivas Escolares	100
13. Participação no Torneio de Futsal no Colégio do Castanheiro.....	101
14. Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD: Serpa & Frias, 1991).....	102

15. Participação no II Congresso: Intervenção do Psicólogo do Desporto..... 103

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, incluída no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O EP surge como o culminar da nossa formação inicial, caracterizado por ser o momento onde se coloca em prática e no contexto real, todos os conhecimentos obtidos ao longo da nossa formação. Nesta linha de pensamento, surge Carreiro da Costa (1996), afirmando que *“os futuros professores de Educação Física começaram a aprender o que é a Educação Física e o que significa ser professor nessa disciplina, através das experiências que viveram enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante doze anos de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física”*.

Este documento pretende retratar as competências de análise crítica fundamentada, de reflexão aprofundada e de investigação científica durante este processo formativo, organizado por quatro capítulos: Capítulo I, “Contextualização da prática desenvolvida”; Capítulo II “Análise reflexiva sobre a prática pedagógica”; Capítulo III “Aprofundamento do tema/problema”; Capítulo IV “Considerações finais”.

O primeiro capítulo, intitulado de “Contextualização da prática desenvolvida”, inclui as expectativas iniciais referentes à aquisição e consolidação do conhecimento e também o projeto formativo, retratando os elementos relativos às condições locais e da relação educativa.

No segundo capítulo “Análise reflexiva sobre a prática pedagógica”, incorpora-se a reflexão acerca de aspetos críticos da intervenção pedagógica durante o processo de intervenção pedagógica e o percurso global do estágio.

O capítulo III tratará o “Aprofundamento do tema/problema”, através da análise de dados provenientes do inquérito (QMAD) aplicado aos alunos relativamente ao “Gosto pelas Atividades Físicas: alterações nas motivações dos alunos ao longo dos ciclos de escolaridade”.

Por último, no Capítulo IV, engloba as “Considerações finais”, onde consta uma síntese relativa ao trabalho desenvolvido na unidade curricular.

Deste modo, o presente relatório pretende reproduzir todo o percurso da última etapa de formação inicial, relatando os momentos mais relevantes que proporcionaram desenvolvimento profissional e pessoal.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expetativas Iniciais

Após quatro anos de formação, três de licenciatura na Faculdade de Motricidade Humana e um de mestrado na FCDEF-UC eis que surgiu a última etapa do nosso processo formativo: o EP.

Apesar de realizarmos prática simulada de situações de microensino durante a nossa formação, é através do EP que surge o primeiro grande impacto através da prática em contexto real. Por esse motivo, este é um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005).

As expetativas em relação a esta etapa de formação, consistiram na concretização de um desejo de longa data: desempenho das funções de um professor de EF em toda a sua plenitude. Deste modo, os momentos precedentes ao EP, foram acompanhados pelo sentido de responsabilidade gerada pela lucidez das funções desempenhadas na unidade curricular.

Quanto à experiência de ser professor estagiário de EF, o desejo de sermos bem-sucedidos e de autorrealização a diferentes níveis encontra-se presente em todas as práticas. Posteriormente à colocação no estabelecimento de ensino acordado, surgiram, de imediato algumas preocupações tais como: “Conseguiremos alcançar os objetivos propostos?”, “Seremos aceites e bem recebidos por toda a comunidade escolar?”, “Conseguiremos exercer a função de docente de forma eficaz?”, “Conseguiremos dar resposta a todas as tarefas que surgirão durante todo o processo de estágio?”.

No início sentimo-nos expectantes e bastante nervosos, não só por se tratar de uma etapa crucial no nosso desenvolvimento. mas também pela enorme responsabilidade nela implícita. No entanto, merece referência a perceção de que o estágio, apesar da sua exigência, seria o espaço adequado para nos confrontarmos com as nossas lacunas e

dificuldades, refletirmos perante as mesmas, tirando o melhor partido possível da capacidade de superação individual, em grupo, e junto dos alunos e orientadores.

A existência de muitos pensamentos, dúvidas e receios marcaram o início desta etapa. Surgiram expectativas relativamente às planificações, à capacidade de liderar e conduzir o processo ensino-aprendizagem (quais os *feedbacks* adequados, controlo da instrução, gestão, clima e disciplina) e por fim, a questões relacionadas com o processo avaliativo.

Reconhecia ainda que o estágio pedagógico se tratar de um percurso acompanhado quer pelos colegas de estágio quer pelos professores orientadores, os quais, certamente contribuiriam, através de importantes sugestões para a melhoria no nosso desempenho profissional.

No EP, por se tratar de uma experiência de aprendizagem constante, espera-se atingir os objetivos propostos na prática, através da experimentação de diferentes estilos de ensino e metodologias inclusivas. O desenvolvimento de uma relação próxima com toda a comunidade escolar, assim como a possibilidade de presenciar/vivenciar a profissão em toda a sua plenitude, adivinha-se que seja o culminar da aprendizagem para um futuro profissional da área da docência em educação física.

Relativamente à turma com que nos iríamos deparar, esta seria, na nossa opinião, a chave para um trabalho eficaz. A turma poderia ser um grupo responsável e cooperante, tornando-se mais fácil atingir o desenvolvimento pessoal e profissional anteriormente referido, ou por outro lado, esta poderia ser o oposto. Apesar dos receios e de delinear possíveis cenários, desejávamos ser bem-sucedidos e intervenientes diretos no desenvolvimento dos alunos.

Em suma, as expectativas em relação ao estágio, consistiram na concretização de um sonho e objetivo, no desempenho das funções de docente de Educação Física. Por isso mesmo, no decorrer do processo, o sentimento de realização pessoal deve-se apoderar de nós, dada a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

1.2. Projeto Formativo

O EP caracteriza-se pela aplicação, em contexto real, de todos os conhecimentos adquiridos até a este momento, bem como a reflexão constante de todas as nossas práticas. Urge assim, a importância de assumirmos uma postura crítico-reflexiva no decorrer de todo o processo. Segundo Crum (2017), os professores de EF que atingem esse padrão são capazes de funcionar como "profissionais reflexivos". As reflexões pós-aulas,

reuniões semanais e reuniões de departamento, contribuíram para a percepção tanto das nossas virtudes como das lacunas, permitindo o ajuste das metodologias e estratégias.

O EP, tratando-se de um momento importante na formação inicial docente, revelou ser uma experiência potenciadora da conquista da autonomia e autoeficácia, bem como uma maior capacidade de resolver problemas e tomar decisões (Alarcão, 2007).

No decorrer do nosso projeto de desenvolvimento e formação, a definição de objetivos ao nível da intervenção pedagógica foi imprescindível. Permitiu, não só identificar lacunas e fragilidades durante o processo, bem como estratégias que contribuíram para a nossa evolução e desenvolvimento enquanto docente. O Plano de Formação Individual (PFI) teve um contributo igualmente importante para que as mesmas fossem identificadas.

Durante este processo de formação e evolução, foram sentidas algumas dificuldades no que toca ao planeamento e realização. No que diz respeito ao planeamento, houve a necessidade de adaptar o PNEF às particularidades e necessidades dos alunos, sem comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem destes. Relativamente à realização, a maior dificuldade surgiu nas dimensões de intervenção pedagógica da instrução e da gestão. Todos os comportamentos do professor com o intuito de fornecer informação (instrução) terá de ser curta, clara e apelar à reflexão do aluno e sobretudo demonstrar convicção e consistência. No que diz respeito aos episódios de organização da aula (gestão), tendo em vista a otimização do tempo potencial de aprendizagem, terão de ser controlados, de forma eficaz, o tempo de transição entre os exercícios e a criação de rotinas revelam-se fundamentais. Para estas dificuldades foram pensadas estratégias para superá-las, nomeadamente a gravação, via telemóvel, dos episódios de instrução, bem como a contagem dos tempos em episódios de gestão por parte dos colegas do núcleo de estágio que assistiam às aulas.

Em suma, por mais pensado que seja o planeamento, quer seja ao nível macro sistémico (PA), meso sistémico (UD) e micro sistémico (plano de aula), cada professor terá de estar alerta para a possibilidade de ocorrer imprevistos durante o processo ensino-aprendizagem. São nestes imprevistos, que temos de intervir e assumir a real função de docente e efetuar as decisões de ajustamento necessárias. Deste modo, o professor terá de manter uma atitude crítico-reflexiva não só sobre si mesmo, como também relativamente aos objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias, ao próprio ensino e todo o processo

envolvente. Para que as dificuldades fossem ultrapassadas, a constante reflexão e diálogo com o orientador e NE foram um importante momento.

1.3. Enquadramento do Meio Escolar

A escola, para além de transmissão de conhecimentos, possui, junto dos alunos, funções de desenvolvimento social e pessoal. Virais (2013), considera que a *“escola é o primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, é basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida.”* (p. 32).

Para que o processo ensino-aprendizagem decorra de forma satisfatória é importante conhecer os recursos e condições que a escola oferece. A disciplina de EF contém especificidades temporais, espaciais e materiais que poderão favorecer ou condicionar o desenvolvimento de competências intimamente ligadas ao processo de aprendizagem.

1.3.1. Caracterização da Escola

A ESL, inaugurada no dia 17 de dezembro de 1986 está situada na Cidade de Ponta Delgada, na Rua das Laranjeiras nº 22, fazendo parte da rede de escolas da Região Autónoma dos Açores. É constituída maioritariamente por alunos residentes nas freguesias de São Pedro, Livramento, Fajã de Baixo e São Roque. No Ano letivo 2019/2020 encontravam-se matriculados 759 alunos, distribuídos por: Ensino Básico Regular – 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano); Programa Ocupacional; Despiste e Orientação Vocacional; Ensino Pré-Profissionalizante; PROFIJ; Ensino Especial; Programa Específico de Recuperação da Escolaridade; Unidade Especializada com Currículo Adaptado e por último, pelo Ensino Secundário.

A ESL devido à sua localização geográfica, apresenta um nível socioeconómico médio baixo, pelo que relativamente ao Serviço de Ação Social Escolar, mais de metade dos alunos da Escola, beneficia do mesmo. Este tipo de apoio, está dividido em 5 escalões (I, II, III, IV e V), sendo que a maioria dos alunos se enquadram nos dois primeiros escalões, pelo que é possível concluir que por vezes os agregados familiares apresentam carências de várias ordens.

Este estabelecimento de ensino, rege-se pelos princípios organizativos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, bem como por toda a legislação complementar publicada, quer a nível nacional, quer a nível regional. Estes princípios organizativos assentam numa conceção de escola que garante uma sólida formação geral e assegura a formação cívica e moral dos jovens, através do pleno

desenvolvimento da personalidade e do caráter, preparando os alunos para uma reflexão consciente sobre os valores de solidariedade social e respeito pelo outro, com vista a formar cidadãos ativos e participativos que contribuam para o progresso da sociedade. Contudo a escola depara-se com vários problemas relativos à indisciplina verificada por parte dos de alguns alunos, em que há incumprimento dos deveres estipulados no Estatuto do Aluno e no Regulamento Interno da Escola, como também a falta de responsabilização e atuação dos encarregados de educação. Frequentemente verificamos a falta de reconhecimento do papel e função do professor. Os problemas verificados nos baixos resultados escolares da ESL, devem-se essencialmente a questões de assiduidade e indisciplina, falta de hábitos de trabalho e de estudo, falta de interesse e objetivos por parte dos alunos, contribuindo para baixos índices motivacionais.

A ESL apresenta um Regulamento Interno, que assenta nos princípios orientadores da administração e gestão das escolas, nomeadamente nos constantes do artigo 50º do Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 12/2005/A de 16 de Junho, alterado e republicado pelos DLR n.º 35/2006/A, 17/2010/A e 13/2013/A, respetivamente, de 06 de setembro, de 13 de abril e de 30 de abril. Através deste documento é definido o organograma estrutural da ESL (tabela 2), sendo também este o documento definidor do regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, da especificidade de instalações e equipamentos, bem como dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

O pessoal docente da escola está organizado e distribuído por oito Departamentos Curriculares, a saber: Ciências Físico-Químicas e Geográficas; Línguas Românicas; Línguas Germânicas; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais e Humanas; Artes e Tecnologias; EF e Desporto.

A escola distingue-se, ainda, pela diferenciação entre os espaços das salas de aula e laboratórios e os espaços mais públicos. Os principais espaços da escola são: a Biblioteca, com dois pisos – no rés-do-chão existe uma sala de leitura que permite a organização de palestras, entre outras iniciativas e, no primeiro andar, existem quatro gabinetes; o Anfiteatro, com lugar para 200 pessoas; o Refeitório; e as salas de aula, que se distribuem pelos dois pisos, num total de 34 salas – no primeiro andar, temos as salas de Educação Visual e a Sala de Estudo, no rés-do-chão, temos os Laboratórios de Física, Química e

Biologia/Geologia e a sala de Informática. A escola dispõe de um pátio interior equipado com bancos, que permitem não só o convívio entre alunos, como o abrigo contra a chuva.

Quanto aos espaços destinados à prática desportiva, esta escola é na Região Autónoma das que oferece melhores condições aos alunos, uma vez que dispõe das seguintes instalações:

Tabela 1- Instalações Desportivas da ESL

<i>Instalações Exteriores</i>	<i>Instalações Interiores Cobertas</i>
Pista de Atletismo	Pavilhão
Polidesportivo ao Ar Livre	Piscina
	Sala de Judo
	Sala de Ginástica
	Sala de Treino Físico

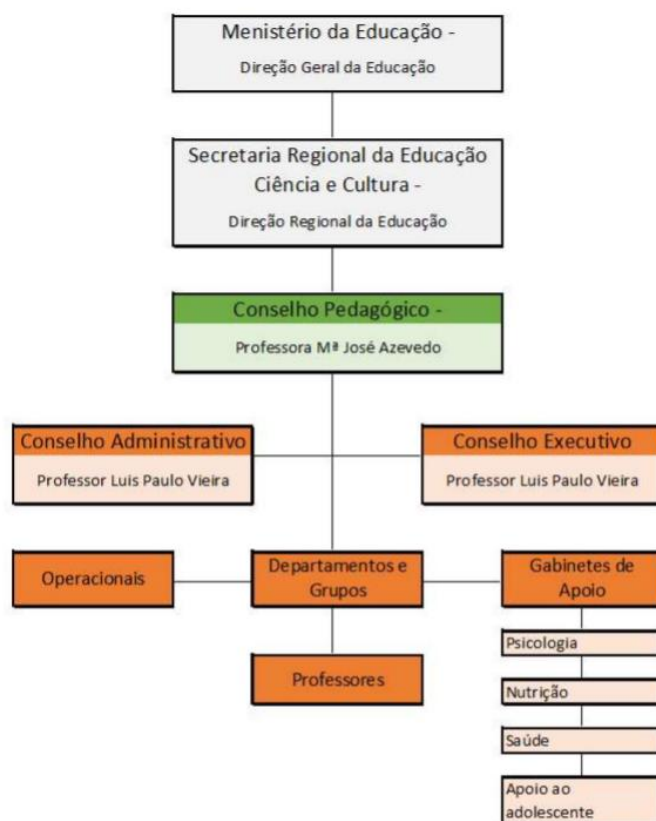
As condições da escola para a prática desportiva são muito favoráveis, pois, como mencionado anteriormente, a mesma está dotada de condições muito boas para que as aulas sejam lecionadas com sucesso. O mapa de rotação dos espaços de aula foi estabelecido para ocorrer a cada três semanas. Este modelo de organização da disciplina de Educação Física não facilita a aplicação do PAI, que prevê que cada turma passe por todos os espaços de aula, nas primeiras semanas, possibilitando ao professor implementar esta forma de avaliação inicial. Este mapa rotativo está ajustado às condições climáticas típicas da região, geralmente adversas, garantindo que os alunos não deixem de ter aula. Caso as condições atmosféricas não sejam propícias, as turmas colocadas nos espaços exteriores (Pista e Polidesportivo) têm sempre direito à sala de exercício físico e a um terço do pavilhão, respetivamente.

Os alunos para realizarem as aulas práticas de E.F têm de estar obrigatoriamente uniformizados com o equipamento da escola, que é composto por um calção preto e uma t-shirt laranja com o logo da ESL.

Pelas suas condições técnico-funcionais e características arquitetónicas, a escola foi galardoada com o prémio Excelência pela OCDE, em 2000.

A ESL é regida segundo o seguinte organograma:

Tabela 2- Organograma da ESL



1.3.2. Caraterização do Grupo de Educação Física

O DEFD é constituído, no presente ano letivo, por 15 professores e 3 professores estagiários (2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino). Este Departamento reuniu-se, com regularidade para tratar de assuntos relacionados com a disciplina. O DEFD, foi constituído por um núcleo de elementos visivelmente muito experiente, sendo coordenado pelo Professor Fernando Melo.

O DEFD rege-se de acordo com o DOG criado pelo próprio departamento, onde consta que este “é uma estrutura que colabora com o conselho pedagógico e assegura a articulação curricular”, de realçar que este documento foi revisto e melhorado no início do presente ano letivo, por forma a melhorar a qualidade das avaliações dos alunos.

Este Departamento apresenta o maior número de atividades no Planeamento Anual da escola, desde logo com a participação na XXV Supertaça Escolar, com a duração de 4 dias, bem como com a organização e dinamização da prova de *Cross Running*, entre outras atividades. Apesar da enorme experiência e das inúmeras iniciativas deste departamento, observa-se uma constante preocupação na dinamização e procura de

estratégias para a melhoria contínua das atividades e no modo de as promover junto dos alunos, pelo que no presente ano letivo, a colaboração dos professores estagiários foi importante.

Desde o primeiro dia que entramos na escola sentimos, por parte de todos os professores do Departamento, a disponibilidade e prontidão em nos auxiliar e pudemos constatar que, desde cedo, fizeram-nos sentir como colegas de profissão. Existe uma Sala destinada ao DEFD, onde serve essencialmente para efetuar trabalhos ou simplesmente para descansar.

1.3.3. Caraterização dos Orientadores

Foram responsáveis pela supervisão do EP o orientador pela Faculdade- Professor Doutor Luís Rama e o orientador pela Escola- Professor Gabriel Guerreiro.

Como já referido anteriormente, o Estágio realizou-se na ilha de São Miguel, mas a distância geográfica não foi um entrave, uma vez que para garantir a comunicação foi utilizada, preferencialmente, a plataforma digital *Skype* e o contato entre estagiário e orientador foi realizado quando assim se exigiu. Mesmo com as limitações geográficas existentes, de realçar a disponibilidade na orientação durante todo este processo.

Quanto à supervisão e orientação na escola, a mesma ficou a cargo do Professor Gabriel Guerreiro e este revelou ser uma pessoa incansável tanto para todo o NE. O orientador ou professor cooperante, como veículo facilitador da adaptação e potencializador das experiências dos estagiários (Albuquerque et al., 2005), foi um elemento central para o nosso desenvolvimento nesta etapa de formação, pelo que acompanhou as aulas e o nosso dia-a-dia, fornecendo-me informações importantes para a melhoria da nossa intervenção nas aulas e no seio escolar. Devido à sua experiência, os conselhos foram fulcrais para desenvolvimento dos nossos conhecimentos.

1.3.4. Caraterização do Núcleo de Estágio

O NE da ESL referente ao ano letivo de 2019/2020 foi constituído por 3 elementos, pertencentes à Universidade de Coimbra e Universidade Lusófona.

Apesar do pouco conhecimento e confiança que tínhamos uns nos outros no início do ano letivo, esta nova etapa das nossas vidas foi encarada como um espaço de união e de partilha de informação e conhecimento, que nos permitiu vivenciar e encarar o Estágio de uma forma mais segura e sempre com um ambiente positivo.

Desta forma, ao longo de todo o processo de estágio, foram aparecendo questões dilemáticas e diversas dificuldades, pelo que, a partilha de informação e comunicação ativa com todo o núcleo foi um aspeto determinante no desenvolvimento de competências. Nesta ordem de ideias, surge Batista & Queirós (2013), ao afirmar que o núcleo de estágio deve funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novas competências e conhecimentos.

1.3.5. Caracterização da Turma

É muito importante para um professor ter conhecimento da turma e dos alunos, uma vez que os mesmos são o elemento central do processo ensino-aprendizagem. Segundo Bento (1986), o conhecimento de fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos e hábitos quotidianos dos alunos são fundamentais para a condução do processo ensino-aprendizagem. Quando estes fatores são conhecidos, fica mais fácil perceber como ensinar e conseguir fazê-los evoluir.

Para a caracterização da turma, foram consultados os processos individuais de cada aluno, foram aplicados questionários no início do ano letivo (dados pessoais, avaliações anteriores, gostos, preferências e dificuldades nas matérias) (anexo 1) e foi aplicado a Sociometria (anexo 2).

Relativamente à turma em si, o 9ºB da ESL, foi constituída por vinte alunos, sendo seis rapazes (26%) e catorze raparigas (74%), com uma média de idades de 15,2 anos, esta média de idades mais elevada relativamente ao normal para o 9.º ano de escolaridade (14 anos). Destes dezanove alunos, apenas catorze encontravam-se matriculados em EF. Nesta turma, foram integrados quatro alunos repetentes e três alunos com necessidades educativas especiais, possuindo, cada um, o respetivo Plano Educativo Individual.

A maioria dos alunos desta turma residem em zonas próximas à escola, pelo que este não se tratou de ser um constrangimento que justificasse a falta de pontualidade de alguns destes alunos, registada no ano letivo anterior.

Após análise efetuada aos processos individuais dos alunos, foi possível constatar que os mesmos eram pouco assíduos, apresentando um número elevado de faltas injustificadas. O interesse, empenho e assiduidade dos alunos no ano letivo anterior foi muito irregular, o que se traduz no nível satisfatório de aproveitamento verificado no ano transato. A turma apresentou nos anos anteriores classificações medianas, situando-se

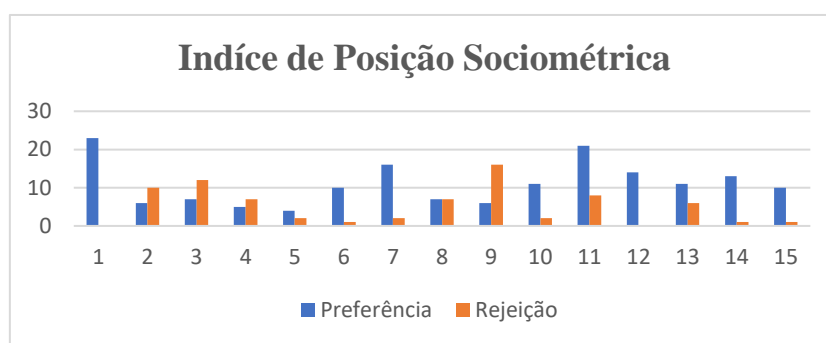
maioritariamente na classificação de 3 valores. No sétimo ano apresentou 81,25% de positivas e no oitavo ano este número regrediu para 68,75%. Nos dois anos anteriores (sétimo e oitavo ano), as disciplinas onde os alunos revelaram melhor desempenho foram em Teatro, Religião Moral e Católica/Educação Pessoal e Social e Educação Tecnológica. Por outro lado, as disciplinas que os alunos apresentaram maior dificuldade foram Matemática, História, Física e Química e Ciências Naturais.

Relativamente à EF, 12 dos alunos apresentaram uma classificação de 3 valores à disciplina de EF no ano passado. Posto isto, um dos objetivos para este ano letivo passava por elevar as competências e motivação dos alunos, refletindo-se nas suas classificações finais. Relativamente aos anos anteriores, a média verificada nesta disciplina foi de 3,6 e 3,5 para sétimo e oitavo ano respetivamente.

Em contexto de EF, através da aplicação de um questionário no início do ano letivo, os alunos demonstram ter mais dificuldades em Futebol, pelo que este foi um dos fatores em atenção aquando do planeamento. Contudo, 85% dos alunos demonstraram possuir gosto pelas aulas de EF, encontrando-se motivados para a prática das mesmas. O meu foco enquanto Professor foi centrado em motivar os restantes alunos, procurando alterar a sua opinião relativamente à disciplina, evidenciando os objetivos específicos da mesma. Apenas um aluno praticou desporto em contexto federado, nomeadamente a Patinagem.

Através da aplicação do teste sociométrico, para além de permitir tomar algumas decisões importantes para fortalecer o relacionamento interpessoal no seio da turma, foi possível perceber o Índice de Posição Sociométrica (tabela 3), ou seja, o grau em que cada aluno é aceite pelos outros membros do grupo/turma, é aferido a partir do número de vezes que um aluno é escolhido. Determina-se, assim, o número total de vezes em que cada aluno é escolhido. Através da análise das respostas, foi possível perceber que os alunos 1 e 11 apresentam a unanimidade relativamente à preferência no seio da turma, por outro lado as alunas 3 e 9 lideram as opções quanto às rejeições ao nível da turma.

Tabela 3- Índice de Posição Sociométrica (IPS)



II. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica do professor encontra-se inerente às áreas de desempenho previstas nos normativos do EP, às quais o estagiário tem de dar resposta.

A Área 1 é intitulada como “Atividades de Ensino-Aprendizagem”, considerando-se três grandes domínios profissionais da prática docente: planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização) e, por último, a avaliação. A Área 2, “Atividades de Organização e Gestão Escolar”, procura aprimorar a compreensão dos conteúdos e formas de intervenção dos professores em cargos de gestão escolar. A Área 3, “Projeto e Parcerias Educativas”, permite o desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação dos projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, bem como a participação na organização escolar. Por último, a Área 4, “Atitude Ético-Profissional”, inserida transversalmente em relação à dimensão de intervenção pedagógica e tem uma relevância no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, bem como a construção da sua profissionalidade.

2.1. Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem

2.1.1. Planeamento

O planeamento, segundo Pierron (1999), é “*um processo psicológico fundamental onde cada um visualiza o seu futuro, faz o inventário dos fins e dos meios, e constrói um quadro para guiar a sua ação futura*”.

O ato de planear é das primeiras tarefas que os professores realizam no seu quotidiano, é construído posteriormente ao levantamento dos recursos existentes na escola e das orientações fornecidas pelos programas e DEFD, sendo assim uma junção entre a recolha de informações relativa aos recursos e aplicação dos programas escolares (Januário, 1996).

O planeamento realiza-se para que todos os intervenientes do processo atinjam o sucesso, sendo fundamental para construção do processo ensino-aprendizagem, para o cumprimento dos objetivos delineados e para aumentar a eficiência pedagógica. Bento (2003), partilha desta opinião, afirmando que *“A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, iminentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”*.

Segundo Inácio et al., (2014), o princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores. A diferenciação pedagógica foi tida em conta no planeamento, sempre no sentido de adequar a prática aos alunos.

No entanto, os estagiários em EF, pela pouca experiência verificada nas funções da atividade docente, revelam algumas dificuldades ao nível do planeamento (Inácio, G. et al. 2015).

O planeamento da disciplina de EF na ESL privilegia o Modelo por Etapas (aprendizagem distribuída) e por Blocos (aprendizagem concentrada). Contrariamente ao modelo por blocos, através do modelo por etapas, os conteúdos abrangeram uma maior distribuição temporal, permitindo ajustar as aprendizagens que necessitam de alguma distribuição temporal, bem como a consolidação dos conteúdos de forma permanente no tempo.

Este foi realizado de acordo com a organização sistémica, de seguida apresentada, nomeadamente ao nível macro sistémico (plano anual), nível meso sistémico (unidade didática) e nível micro sistémico (planos de aula). Foi pensado para possuir uma sequência lógica, adequando, de forma contínua, ao desenvolvimento dos alunos.

Para além, foi realizado um Plano Geral de Estágio (anexo 3), permitindo a coordenação e controlo de todas as atividades do estágio.

2.1.1.1. Plano Anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 1987, p. 58).

Bento (2003), considera que este documento deve ser “aberto”, pois deve ser suscetível a alterações constantes. O autor refere ainda que o PA deverá ser realizado numa fase

prévia, mas que deverá ser reorganizado e reajustado de acordo com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No início do ano letivo, foi-nos proposto que realizássemos o PA para a turma que lecionamos, indicando a distribuição das matérias consoante os recursos temporais, espaciais e materiais existentes na escola, bem como a sequência lógica de ensino e conteúdos a lecionar. Este foi elaborado, numa primeira fase, através de diretrizes presentes no PNEF do 3º ciclo, Aprendizagens Essenciais em EF, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, de acordo com o DOG da ESL, bem como o mapa de rotações. Numa segunda fase, realizou-se os reajustes de acordo com as características da turma e nível de prática em determinadas modalidades.

Importa salientar que o PA elaborado no início do ano não foi cumprido conforme planeado na sua generalidade, devido não só às peripécias e ao desenvolvimento dos alunos durante o processo, como devido à suspensão das aulas no 3º período.

A realização deste documento foi efetuada de acordo com uma dupla ligação: exigências resultantes das orientações e a realidade existente junto da turma. Segundo as diretrizes fornecidas pelo DEFD, as matérias abordadas no decorrer do ano letivo (anexo 4 e 5) foram: atletismo, voleibol, natação, ginástica (solo e aparelhos) e futebol no 1º período, futebol, basquetebol, atletismo, dança e badminton no 2º período. O 3º período estava previsto a leção de andebol, natação e ginástica acrobática, porém, devido à suspensão das aulas, tal não foi possível. A suspensão das aulas no 3º período devido à pandemia provocada pelo Covid-19 obrigou o ensino à distância, pelo que a única área lecionada foi a aptidão física. De realçar que o final de cada período foi agendado a realização dos testes de aptidão física do Fitescola, ficha de avaliação de conhecimentos e auto e hétero avaliação. Em todas as aulas realizadas no exterior, dependente das condições climáticas existiu sempre um espaço e plano de aula alternativo.

Em suma, a construção deste planeamento foi essencial para o processo ensino-aprendizagem, tornando-se um “guia”, ainda que “maleável”, para todo o processo. Deste modo, foi possível delinear e projetar os compromissos e objetivos coletivos a serem desempenhados ao longo de um ano de escolaridade. É um documento individual e com características próprias resultantes do contexto que o professor e a turma se encontram.

2.1.1.2. Unidades Didáticas

Seguindo a hierarquia, após a construção do PA, surge o planeamento das UD. Bento (1987) reitera a importância deste planeamento, afirmando que *“as Unidades Didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores etapas claras e bem distintas do processo ensino-aprendizagem”*.

As conceções das UD integram o segundo passo no que diz respeito ao planeamento, indo ao encontro dos pressupostos para a realização do processo ensino-aprendizagem, construindo um trabalho sistemático e lógico tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. Esta ideia é corroborada por Bento (2003), reiterando a importância do planeamento das UD na construção e regulação das atividades dos professores e alunos, garantindo uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria.

À semelhança do que acontece com o PA, as UD são documentos alvo de reajustes e alterações, tendo em conta a evolução e o desenvolvimento dos alunos e outras implicações ligadas à prática pedagógica. Uma das alterações verificadas aconteceu na UD de voleibol, pois surgiu a necessidade de reajustar, devido ao nível muito baixo da turma, o que levou à introdução de conteúdos que inicialmente não estavam previstos. Cada UD contemplou o conjunto de aulas destinadas para uma determinada matéria, bem como a distribuição dos conteúdos e funções didáticas. Segundo Bento (2003), as UD abrangem o número de unidades letivas, onde a duração estará dependente do volume de matéria e da sua complexidade no processo ensino-aprendizagem.

Siedentop (2008), refere que o principal objetivo das UD consiste em conseguir, independentemente das características e particularidades individuais dos alunos, que estes consigam alcançar os objetivos referentes a cada matéria. Deste modo, pode-se afirmar que um processo fundamental na construção da UD prende-se na aplicação da AI da turma, permitindo construir e/ou reajustar o processo.

No entanto, de salientar ainda que o DEFD da ESL não possui um PAI, pelo que, o mapa de rotações não se encontra preparado para receber este momento de avaliação no início do processo. A estratégia que o NE adotou foi realizar a AI sempre no início de cada bloco de matéria. Após a AI de cada matéria, com o intuito de manter a coerência no desenvolvimento do processo, foram definidos objetivos, ressaltando condição física, conceitos psicossociais e a aprendizagem ou aperfeiçoamento de habilidades motoras.

No 3º período, implementado o ensino à distância, o NE criou uma UD intitulada de “Atividade Física e Saúde” e foi utilizada por todo o DEFD. A criação desta UD integrou uma sequenciação e extensão de conteúdos, planos de aula e sugestões de nutrição “receitas saudáveis”. Todas as semanas enviamos um plano de aula para os alunos e tínhamos uma aula síncrona de videoconferência. O plano de aula foi constituído por uma breve informação relativa a um tema relacionado com o desporto e exercício físico, pelos exercícios, uma questão de autoavaliação (adaptado ao Fitescola), uma sugestão de refeição/lanche saudável e um “espaço do aluno” dedicado ao depósito de fotografias das refeições enviadas pelos alunos.

Segundo Bento (2003) na “unidade didática reside alguma da criatividade do professor, nela provém a extensão do planeamento e atividade da docência”, e deste modo, a construção das UD foi realizada no decorrer da lecionação de cada matéria e foram organizadas de acordo com a seguinte estrutura: introdução, história da modalidade e modalidade em Portugal, análise da modalidade desportiva, importância da modalidade no desenvolvimento dos alunos, recursos, caracterização da turma, extensão, sequência e justificação dos conteúdos, ações motoras fundamentais, objetivos, avaliação, estratégias de intervenção na UD, progressões de ensino, reflexão da UD e por último, os anexos.

Todos os capítulos das UD foram fundamentais para o processo, porém, destaque-se o capítulo “extensão, sequenciação e justificação dos conteúdos”, que apesar de ajustável, revelou-se um importante “fio condutor” do processo, garantindo uma sequência lógica e efetivamente, e conseqüente desenvolvimento dos alunos.

2.1.1.3. Planos de Aula

O plano de aula é caracterizado por ser o momento em que o professor e os alunos, consoante o planeamento, concretizam o processo ensino-aprendizagem, sendo por isso considerada a última etapa do planeamento, ao nível micro sistémico. Nesta ordem de ideias, Bento (2003, pp. 101), afirma que *“a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”*.

Por se tratar de um planeamento de nível micro, não faz qualquer sentido planear a longo prazo, pois a prática pedagógica é um processo complexo e suscetível a diferentes variáveis, pelo que surge a necessidade de ajustar constantemente o processo.

O plano de aula utilizado durante todo este processo foi constituído por um cabeçalho, onde eram inseridos dados relativo à identificação do número de aula, data, UD, sumário, função didática, objetivos gerais da aula.

Bento (1987, p. 30), afirma que *“a aula de EF se estrutura em três partes: preparatória, fundamental e final”*, esta estrutura foi adotada no corpo do plano de aula, tendo sido delineado e organizado do seguinte modo: parte inicial, fundamental e parte final. A “parte inicial” serviu para introduzir os objetivos da aula, controlar e registar a assiduidade dos alunos e ainda efetuar o aquecimento. A “parte fundamental” foi onde, os objetivos e funções didáticas obtiveram concretização. Por último, através da “parte final”, realizou-se o retorno à calma, consoante a exigência e intensidade da aula, assim como a reflexão acerca das tarefas e objetivos da aula.

O tempo total e parcial de cada tarefa, a descrição do exercício, objetivos específicos e critérios de êxito, foram ainda contemplados no plano de aula, assim como a fundamentação do mesmo. Bento (1987, pp. 95-104), defende que no processo resultante do planeamento, preparação e realização da aula incidem fatores influenciadores da aula, nomeadamente: objetivos gerais e específicos da disciplina, conteúdos essenciais da disciplina e por fim, as metodologias de ensino, diretamente ligadas às ações do professor na condução do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, creio que a utilização deste formato de plano de aula, foi ao encontro das diretrizes do referido autor.

Bento (2003), considera que este nível de planeamento possui o objetivo de assumir funções a nível de orientação do ensino, pelo que a ausência da definição clara dos objetivos para a aula, possibilitaria um ensino, possivelmente, caótico. Desta forma, torna-se importante a estruturação do plano de aula de forma a que consiga responder às exigências da aula e se construa de acordo com aquilo que se vai efetivamente ensinar. É importante recorrer ao planeamento anual e à UD da respetiva matéria, para haver uma congruência entre os objetivos, conteúdos e metodologias a utilizar.

O plano de aula foi uma importante ferramenta para a condução da prática, permitindo a preparação dos planos de acordo com o contexto evidenciado. Bento (2003, pp. 108), também partilha desta opinião, defendendo que *“o dia a dia confirma sempre que o resultado de uma aula depende, preponderantemente, da qualidade da sua preparação”*.

Nem sempre todos os planos de aula traduziram o efeito desejado, havendo assim uma necessidade de reformulação dos objetivos e tarefas, não descorando o desenvolvimento

e do alcance dos objetivos pretendidos. Saliento ainda a importância de idealizar um plano alternativo, pois nem sempre o plano de aula que idealizamos funciona da forma desejada. Sou da opinião que se o exercício não está a surtir o resultado esperado, há que ajustar ou modificar, sendo assim importante adotar uma atitude preventiva.

Para além, a construção do plano de aula terá de ser feita de forma individual e específica de acordo com o contexto e teve de ser levado a cabo os grupos de trabalho, seja de forma homogénea, seja heterogénea. Por vezes, surgiu a necessidade de utilizar diferentes abordagens e metodologias neste nível de planeamento, ora visando uma maior intervenção e iniciativa dos alunos, ora utilizando modelos mais centrados no professor.

Considerando as fragilidades dos alunos no que diz respeito à aptidão física, em todos os planos de aula foram inseridos exercícios para a melhoria das capacidades condicionais e coordenativas, reservando 10 minutos nas aulas de bloco e 5 minutos nas aulas de segmento para este efeito. Esta inserção, poderá ter permitido a melhoria dos resultados nos testes de aptidão física do Fitescola.

2.2.2. Realização

Consumado o planeamento, o professor encontra-se, teoricamente, em condições de iniciar a sua atuação prática no processo ensino-aprendizagem. Desde o ato de planear até chegar ao ato de realizar e de lecionar, existem numerosas variáveis em questão.

O ensino, por se tratar de um processo complexo, com diversas variáveis presentes, torna-se importante que o professor consiga perceber se aquilo que planeou, se consegue ou não colocar em prática, pois nem sempre tudo aquilo que se planeia é exequível. De acordo com Bento (1987), o ensino é criado e pensado duas vezes, a primeira diz respeito à conceção e a segunda trata-se da realidade. Durante a nossa experiência de estágio, partilhamos da mesma opinião que o autor, uma vez que, foi-se verificando diariamente, alguma discrepância entre o “programa real” verificado nas nossas aulas e o PNEF.

Segundo Siedentop (1998), *“O docente eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”*.

Toda a classe docente tem de ser capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, para tal, o professor terá de possuir um repertório de ferramentas capazes de responder às exigências dos alunos. Esta ideia vai ao encontro de Chrum (2017), pois defende que as escolas só têm lugar para disciplinas que podem transmitir conhecimentos e competências relevantes para os alunos. Para além, a eficácia depende da formação inicial e também do grau de experiência. O EP nos possibilitou o desenvolvimento de capacidade de articular a experiência e formação pedagógica enquanto docentes (Ferreira, 2016).

No decorrer do processo pedagógico, existem variáveis que o professor, enquanto condutor do processo, deve estar familiarizado. Neste caso, urge, numa taxonomia de cinco dimensões, as dimensões de intervenção pedagógica existentes, nomeadamente a Instrução, Gestão, Clima, Disciplina. Neste âmbito, é ainda de salientar as decisões de ajustamento como um processo fundamental no decurso do processo.

A utilização eficaz do tempo potencial de aprendizagem ou tempo de empenhamento motor, a qualidade e pertinência da instrução, a gestão ativa do processo ensino-aprendizagem, o clima, a disciplina e as decisões de ajustamento são as variáveis que deverão ser desenvolvidas e controladas pelos docentes. Esta ideia vai ao encontro de Matos (2014, p. 4), que afirma que o estagiário se encontra numa fase onde pretende *“conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões de intervenção pedagógica”*.

A eficiência das dimensões de intervenção pedagógica está dependente de fatores complexos como o desenvolvimento cognitivo dos alunos, as características sociais dos aprendizes, a motivação e por fim, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

2.2.2.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Instrução

A Instrução diz respeito a todos os comportamentos verbais ou não verbais que o professor utiliza para fornecer informações aos alunos, sendo uma variável fulcral na aprendizagem dos alunos, daí a importância de otimizá-la (Rosado e Mesquita, 2011).

Passos (2013, p. 250), defende que esta dimensão, normalmente apresentada de forma verbal ou gráfica, possui a finalidade de transmissão da informação necessária para que os aprendizes saibam, efetivamente, qual o objetivo da tarefa e possibilidades para alcançá-lo.

A transmissão de informação é um processo que, por vezes possuem algumas barreiras, nomeadamente a sobrecarga de informação, a linguagem, a perceção seletiva dos alunos

e o próprio contexto e meio envolvente. Mesquita et al., (2008), reconhece a existência de perdas significativas de informação durante a instrução, quer pela atenção, retenção e compreensão transmitida pelo professor.

Muitas das vezes, seja pela inexperiência ou simplesmente pela preocupação em transmitir os conteúdos, existem palavras ou expressões dispensáveis, não favorecendo a compreensão e entendimento da mensagem. Por mais que reuníssemos a turma, reduzindo as perturbações externas e instruindo de forma eficaz, por vezes não conseguimos “chegar” a todos os alunos. Deste modo, surgiu a necessidade de sermos precisos e concisos na informação transmitida, diminuir o tempo dedicado à instrução, conter a utilização exclusiva de métodos expositivos, e por último, envolver os alunos de forma ativa no processo, ora apelando à reflexão através do questionamento, ora os fazendo sentir agentes do processo como é o exemplo da demonstração.

Entre os comportamentos utilizados durante a instrução, destaca-se a preleção, demonstração e *feedback*. Tonello & Pellegrini (1998) reiteram que “*as instruções verbais e a demonstração são os meios mais frequentemente utilizados na transmissão de informação acerca da meta a ser alcançada*”.

O *feedback* é uma ferramenta importante utilizada pelos professores de modo a aumentar a eficácia do ensino, servindo, segundo Pierron (1996), para “*ajudar os alunos a repetir os comportamentos motores e eliminar os incorretos*”. Aliar a prática com a informação de retorno, ajuda a garantir o alcance da aprendizagem aos alunos, uma vez que esta informação, referente a uma resposta, será utilizada para modificar a resposta seguinte (Siedentop. 1998). O *feedback* é essencial durante todo o processo de ensino, no entanto e dada à existência de muitos erros nas fases iniciais de aprendizagem, este adquire ainda mais importância nesta fase. Com o ganho de experiência, os *feedbacks* tendem a ser mais pertinentes e relevantes para o processo, pois, e segundo alguns autores, a diversidade desta informação de retorno favorece a aprendizagem (Fluminhan et al., 2013). Em suma, pode-se afirmar que a junção de uma prática com qualidade e a transmissão de *feedback* pertinente contribui para o sucesso da aprendizagem, sendo igualmente importante perceber se o aluno tirou o proveito do mesmo, e assim “fechar o ciclo do *feedback*”.

No que diz respeito às preleções, o facto de serem curtas, claras e concisas facilitam a aprendizagem dos alunos. Através do questionamento podemos envolver o aluno, de forma ativa, no processo e pode apelar à reflexão.

Outra metodologia utilizada é o recurso a elementos visuais, pois facilitam a transmissão e informação, e não só por permitirem envolver os alunos, como também facilitam a memória fotográfica. A demonstração, segundo Passos (2013), a demonstração é considerada como a *“Apresentação da tarefa a aprender por recurso a canais visuais de transmissão de informação. Pode ser baseada em execuções com nível de execução variável, e pode realçar dimensões diferentes da tarefa a aprender (totalidade do movimento, detalhes de execução relevantes, o ritmo ou duração do movimento, etc.)”*. Tonelo & Pellegrini (1998) demonstram igualmente a importância da informação visual, afirmando que a mesma *“tem um papel preponderante na determinação do comportamento motor humano e, em específico, no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras”*. Esta importância é sentida, sobretudo, quando falamos na introdução de conteúdos ou tarefas não exercitadas até ao momento. Posto isto, podemos afirmar que a nossa atuação recorreu à demonstração, auxiliada por instrução verbal, tendo sido o modelo total utilizado com maior frequência (em relação ao modelo parcial).

Em suma, a instrução poderá facilitar a função do professor, na utilização das ações contextualizadas para proporcionar aos alunos uma prática relevante e eficaz. Talvez pela inexperiência, nem sempre a pertinência do *feedback* foi assegurada.

2.2.2.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Gestão

A dimensão de intervenção pedagógica Gestão, de uma forma genérica, diz respeito aos episódios de organização da aula e representa um elemento crucial na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1995).

A eficácia desta dimensão poderá ser avaliada através dos índices de envolvimento dos alunos na aula, daí a importância de planear e organizar o plano de aula, de modo a aumentar o tempo potencial de aprendizagem e o tempo de empenhamento motor dos alunos. Piéron (1999), afirma que *“se subtrairmos do tempo útil os momentos utilizados para apresentar as atividades e a transição do material, obtemos o tempo disponível para a prática”*. O Tempo Potencial de Aprendizagem, segundo Graça (1991), refere-se ao tempo que o aluno passa em confronto direto com a matéria de ensino.

Segundo Siedentop (1983), a dimensão gestão diz respeito ao uso eficaz do tempo de aula, desde os comportamentos do professor que potenciam os índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula, à redução de comportamentos dos alunos que possam interferir na atividade do professor e alunos. Para potencial a eficácia do tempo de aula, devemos diminuir o tempo despendido em episódios de gestão, criar rotinas, prever comportamentos desviantes e definir ritmo e entusiasmo pela aula. Quando falamos em “gestão”, estamos-nos a referir, essencialmente, ao controlo do clima emocional, à gestão dos comportamentos dos alunos e à gestão das situações de aprendizagem.

A gestão vai muito para além do tempo e dos comportamentos, contemplando também a gestão ao nível do espaço e dos materiais. Esta ideia vai ao encontro com Sarmento et al. (1998), afirmando que, por gestão da aula entende-se o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos.

Durante o estágio, a gestão do tempo das tarefas e da própria aula foi um dos aspetos a melhorar, pelo que tenho sentimos algumas dificuldades nesta dimensão. Isto acontecia, talvez pelo fornecimento desnecessário de alguma informação. Com o tempo, através das análises cuidadas com o orientador e NE, fomos ultrapassando as dificuldades, percebendo o que realmente era pertinente transmitir, sendo mais sucintos e claros. Um dos procedimentos adotados no decorrer do estágio foi a contabilização dos tempos de aula, através de uma ficha de observação (anexo 6), que posteriormente foram analisados e refletidos em prol da evolução e rentabilização da gestão da aula. Para além disso, a formação de grupos no início da aula permitiu rentabilizar, de certa forma, esta dimensão.

Relativamente à gestão do espaço e do material, face às excelentes condições apresentadas pela escola, procuramos sempre que possível, criar e organizar planos de aula onde conseguíssemos montar todos os exercícios e o respetivo material antes da aula começar. Com a implementação desta estratégia, reduzimos os episódios de gestão, facilitando a nossa intervenção e aumentando o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. A gestão do espaço é uma variável importante no processo, quer ao nível da montagem estratégica dos exercícios ao longo da instalação, como também na colocação do professor ao longo do espaço. A colocação terá de ser estratégica, com o objetivo de exercer contato visual com a turma e consequente supervisão.

A maximização do tempo potencial de aprendizagem e de empenhamento motor, poderá ser realizada através da criação de rotinas e regras. Principalmente no início do

ano letivo, tivemos a preocupação clara de transmitir e negociar com os alunos algumas normas de funcionamento das aulas, onde foram introduzidas rotinas e estratégias para uma gestão adequada e eficaz. Siedentop (1998), reitera a importância de os alunos perceberem o que é ou não aceitável no decorrer de uma aula. Tendo em vista a maximização do tempo, foram implementadas estratégias durante a condução das aulas, tais como a criação de sinais sonoros e sinaléticas. Aquando da instrução, os alunos tinham de colocar os materiais debaixo dos braços ou no chão imóveis. Para melhorar a pontualidade, foi negociado e combinado com os alunos que a partir dos 10 minutos, estes tinham falta. Para além disso, desde o momento que tivemos um conhecimento dos nomes dos alunos, deixamos de efetuar a chamada e registar as faltas no início da aula.

No que respeita à gestão do processo ensino aprendizagem, tivemos a preocupação de criar planos de aula que tivessem uma progressão lógica, bem como a organização dos exercícios por grupos de nível heterogéneo ou homogéneo em função das capacidades dos alunos. A organização do tempo, espaço e material possibilitou a organização e gestão adequada da aula, reduzindo os tempos de espera e potenciando o tempo de empenhamento motor dos alunos. Durante as aulas, recorremos a diferentes estilos de ensino, consoante o objetivo do processo ensino-aprendizagem. Cada estilo de ensino poderá condicionar a relação com os alunos com a tarefa e mesmo entre si e condiciona a forma como se interage e comunica-se com os alunos. Segundo “*Mosston’s spectrum*” e realizando uma reflexão sobre a nossa intervenção, os estilos de ensino mais utilizados foram os estilos por Comando, Tarefa, Descoberta Guiada (Mosston & Ashworth, 1990). A utilização dos diferentes estilos de ensino dependeu, essencialmente dos objetivos da aprendizagem, da própria tarefa e da segurança dos alunos. Por vezes, na mesma aula, utilizamos diferentes estilos de ensino, como foi o caso de Dança, atuando no início da aula sob o estilo por comando, na exercitação da relação com a música e dos passos básicos de aeróbica e numa segunda fase, promovendo o trabalho autónomo através da construção de coreografias para apresentar à turma (descoberta guiada).

Posto isto, podemos afirmar que a gestão se relaciona com a produção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas variadas tarefas, garanta um número reduzido de comportamentos inapropriados e promova o uso eficaz do tempo de aula.

2.2.2.3. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Clima e Disciplina

As dimensões “Clima” e “Disciplina” estão intimamente interligadas, segundo Siedentop (1998), a “*disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa*

turma disciplinada” e “não há nenhuma duvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam um ambiente no qual é mais fácil de aprender”.

O professor ideal é responsável, consegue criar um clima adequado à aprendizagem e leva os alunos a atingirem os referenciais de sucesso (Barros, 2012).

O clima é conhecimento pelo “ambiente” sentido dentro da aula, englobando aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais. O professor é visto pelos alunos como um “modelo” a seguir (Barros, 2012), pelo que a sua postura deve ser exemplar e irrepreensível. Para a criação de um clima adequado à aprendizagem, a nossa intervenção junto dos alunos respeitou uma lógica de cumprimento de regras, promover igualdade de comportamentos com todos os alunos, fortalecer o espírito de grupo e motivador e promover o princípio da inclusão. De modo a gerar um ambiente positivo, o professor terá de promover a proximidade com os alunos, ser consistente e credível, assim como garantir consequências negativas face ao incumprimento das normas.

A “Disciplina”, para além de se encontrar intimamente ligada ao Clima, pode ser fortemente afetada pela gestão e qualidade da instrução, e, por este motivo, surge a importância de dominar a disciplina, pois o seu descontrolo poderá ter implicações diretas no processo. Neste ponto de vista surge Siedentop (1998), que defende a necessidade de se criar estratégias disciplinares para que haja uma atmosfera facilitadora a aprendizagem, pois dificilmente uma aula indisciplinada terá bom clima. É preferível começar pela disciplina e só depois para a criação de um bom clima.

Ao longo deste processo, junto da nossa turma, existiram comportamentos inapropriados, nomeadamente desviantes da tarefa, onde tivemos de atuar e punir. Estes comportamentos verificados tiveram por base a irrequietude que estes apresentam, talvez fruto da faixa etária em que se inserem, e também, por alguma desmotivação face às aulas de EF. No início do ano letivo, ficou evidente que havia alunos que não gostavam das aulas de EF nem da prática de atividade física. Para inverter esta situação, recorreremos a algumas estratégias, tais como: reforço da importância da prática de atividade física e das aulas de EF, garantir um posicionamento e o controlo adequado da turma, aumentar o reforço positivo durante os exercícios, utilizar “humor” em algumas situações das aulas, introduzir exercícios com vertente competitiva mas sem colocar em causa a aprendizagem, alternar na formação de grupos consoante as afetividades (de acordo com os testes sociométricos) e por fim, inserir exercícios de carácter lúdico nas aulas, principalmente nos aquecimentos.

Na sua generalidade, as aulas do 9ºB tiveram um clima de aula positivo e verificaram-se poucos comportamentos desviantes. Para que tal se sucedesse, foi importante criar uma empatia e ligação favorável com os alunos, mantendo a relação pedagógica professor-aluno. Para além disso, destaque-se a importância de termos assumido um papel preventivo nas aulas, tentando estar sempre que possível, atento a toda a turma, principalmente aos alunos mais problemáticos e prevendo possíveis comportamentos destes. Tal como defende Siedentop (1983), afirmando que *“mais que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamento adequado e prevenir os distúrbios”*.

2.2.2.4. Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento são acontecimentos comuns na atividade docente, podendo ser realizadas junto dos objetivos, conteúdos, estratégias, ensino e processo. Para tal, o professor deverá ter um espírito crítico sobre si, perceber o que está a fazer bem ou menos bem e adaptar as suas práticas.

O ensino, por se tratar de um processo não linear e com a presença de variantes interferentes no processo, nem sempre surge com o efeito desejado, pelo que é importante reajustar, se necessário, e conduzir o processo de acordo com os objetivos, tendo sido por isso feitos ajustes, tanto ao nível do planeamento (PA, UD e planos de aula), bem como ao nível da realização, durante o ano letivo.

Recorrendo a um exemplo da prática, no caso do Voleibol, ao nível do planeamento foram necessários adaptar o número de aulas, os conteúdos e a nossa própria intervenção. Devido ao baixo nível da turma, tivemos dificuldades em progredir como inicialmente idealizávamos. O número de aulas inicialmente pensado teve de ser alterado, pois surgiu a necessidade de aumentá-las para atingir os objetivos delineados. Os objetivos em si tiveram de ser reestruturados, pelo que as bases desta matéria passaram a ser a prioridade. Contrariamente ao previsto, o principal foco passou por se lecionar conteúdos que fornecessem o nível base como a posição-base e os deslocamentos, relegando para mais tarde a exercitação das ações técnico-táticas. Os planos de aula tiveram de ser idealizados para um nível baixo, com menor complexidade e dificuldade.

A prática docente exige arranjar condições, soluções e alternativas para que se chegue ao objetivo final: desenvolvimento. Na nossa opinião, as decisões de ajustamento foram das competências pedagógicas que mais evoluímos. No início do processo tínhamos

dificuldades em “improvisar” e reajustar as tarefas. Esta competência adquirida foi visível no atividade/projeto realizado intitulado de “Professor a Tempo Inteiro” (PTI), segundo o qual exercíamos o horário semanal de um docente, foi uma atividade marcante no nosso processo de formação, pois permitiu, em contexto real, dar respostas aos diferentes contextos e às necessidades educativas dos alunos, pelo que foi concretizado com sucesso.

2.2.3. Avaliação

A avaliação inicia-se quando existe um termo de comparação, resultante de uma observação, feita de uma forma consciente ou inconsciente. O objetivo da avaliação é torná-la o mais objetiva possível, portanto é importante ter critérios bem delineados.

Esta etapa trata-se, de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). Ainda segundo esta autora, a avaliação das aprendizagens está diretamente situada no contexto da prática, sendo útil no processo de recolha de informações importantes para a regulação, orientação e controlo do processo ensino-aprendizagem. Na mesma linha de pensamento temos Nobre (2009) defendendo que, no seio da educação, a avaliação poderá ser definida por um processo de recolha sistemática de informação que permite formular juízos de valor, facilitando a tomada de decisões. Assim, podemos concluir que esta fase, tendo de ser planeada de acordo com os objetivos definidos, corresponde a um processo contínuo diretamente ligado às aprendizagens dos alunos.

Através das diretrizes estabelecidas pelo DEFD, a disciplina foi avaliada através das áreas da aptidão física, atividades físicas desportivas e conhecimentos. As atitudes e valores encontram-se presentes nos objetivos específicos e gerais comuns a todas as áreas.

O papel atribuído à avaliação está forçosamente ligado às finalidades do próprio sistema, pelo que o desenvolvimento dos alunos na disciplina de EF são levados a cabo através dos objetivos do PNEF, definidos para cada ciclo e ano de escolaridade. As diretrizes fornecidas pelo DEFD, sob influências de documentos como o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, aprendizagens essenciais em EF e orientações curriculares regionais, permitiram que houvesse um “fio condutor” e homogeneidade em todo o processo avaliativo da escola. No entanto, estes objetivos, curriculares fixados, podem ser reajustados consoante o processo, desde que não interfiram com o desenvolvimento dos alunos. A avaliação, para além disso, consegue transmitir aos encarregados de educação, alunos e professores, informações importantes relativamente

à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades. Estas informações poderão ser importantes para a evolução dos intervenientes e do próprio processo ensino-aprendizagem. Desta forma, sempre que possível adotamos uma avaliação construtivista, tentando envolver o aluno no processo, partilhando e situando os alunos nos critérios, fornecendo *feedbacks* e promovendo a autorregulação, de forma a possibilitar a criação de níveis de perceção de competência e favorecer o processo ensino-aprendizagem.

No sentido de cumprir as finalidades da avaliação, ao longo do ano recorreremos a tipologias da avaliação. Quanto à função, utilizamos a AI, AF e AS. No que diz respeito aos intervenientes, efetuamos a autoavaliação e heteroavaliação.

2.2.3.1. Avaliação Inicial

A AI diz respeito ao que os alunos sabem e ao podem aprender. De acordo com Araújo (2007), a AI tem um papel fundamental para planear em conformidade com dados recolhidos e interpretados, projetando assim um enino diferenciado, com diferentes progressões, métodos e exercícios, em função das necessidades e dos alunos, visando o sucesso dos mesmos. Para cada aluno, para além de averiguar o seu nível de prática, incluímos o nível que este poderia atingir (prognóstico).

Na ESL, o DEFD não possuía uma base sustentável e criteriosa na definição da AI para cada matéria da extensão curricular de EF, sendo esta identificada como uma lacuna. Deste modo, o NE teve a missão de elaborar um PAI para cada matéria lecionada.

Como o DEFD não possuía um PAI, o mapa de rotações não fora construído para a sua aplicação, o que nos trouxe alguns constrangimentos. Face à impossibilidade de realizar a AI no início do ano, esta foi aplicada sempre na primeira aula dedicada a cada UD. As informações recolhidas permitiram a orientação do processo ensino-aprendizagem e adequação dos objetivos e conteúdos a desenvolver, consoante as características da turma.

O PAI construído pelos estagiários (anexo 7), possibilitou que fossem criadas, para cada matéria, grelhas de avaliação com conteúdos relevantes de modo a classificar os níveis dos alunos, bem como situações propícias para que os alunos fossem avaliados. Cada grelha de cada UD possuía critérios e indicadores bem definidos, para que não suscitasse dúvidas no momento de observação e de tomada de decisão. A nomenclatura utilizada para preenchimento das grelhas foi a seguinte: executa “E” e não executa “NE”.

A informação recolhida neste momento de avaliação possibilita tanto o diagnóstico do que os alunos efetivamente sabem, como o prognóstico do desenvolvimento dos mesmos. Permite ainda a identificação do nível global e individual, conhecer o repertório motor e verificar as principais dificuldades. Para além de auxiliar no planeamento e construção da UD, este momento foi importante para definir e/ou reajustar, tanto como objetivos como os próprios conteúdos, auxiliando ainda a definição de estratégias, metodologias e construção de grupos de trabalho.

Numa primeira instância, a nossa preocupação está direcionada para a organização e controlo da turma, pelo que ter de recolher informações torna-se uma missão árdua. Devido à inexperiência, é difícil nos “desprendermos” do papel e as grelhas e torna-se complicado ter de observar, anotar e transmitir informação de retorno aos alunos, pois apesar de tudo, este trata-se de um momento de aprendizagem. Foi possível contornar as dificuldades e lacunas apresentadas graças ao conhecimento adquirido relativamente à turma e sua dinâmica, assim como devido à aplicação de algumas estratégias, resultantes da reflexão da nossa prática. No que diz respeito às matérias, sentimos maior facilidade em observar os JDC, comparativamente com os desportos individuais.

2.2.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Bloom et al., (1971), a “Avaliação Formativa” (AF) é uma importante ferramenta para que os professores possam adaptar a sua ação pedagógica de acordo com os progressos e problemas de aprendizagem observados nos alunos, por outras palavras, este é um recurso importante para a regulação do processo ensino-aprendizagem.

Esta forma de avaliação permitiu avaliar os alunos de forma sistemática, verificando o seu desenvolvimento e dificuldades, concebendo constantes ajustes do processo, uma vez que segundo Carvalho (1994), este é um “*processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica*”.

Segundo a Portaria n.º 59/2019 de 28 de agosto de 2019, artigo 7º, a AF assume caráter contínuo sistemático e visa a regulação do ensino e aprendizagem. A AF consegue fornecer aos professores, alunos, encarregados de educação e restantes intervenientes, informações sobre a qualidade das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, de modo a permitir a sua melhoria.

As diretrizes da AF foram definidas pelo DEFD, com a existência de grelhas, objetivos e critérios para cada matéria. A AF resultou de várias observações, tendo sido realizada

de forma formal (realizadas nas últimas aulas de bloco de matéria) e de forma informal (realizada de forma contínua em todas as aulas).

O DOG comporta todas as AF das diferentes áreas e matérias (anexo 8). A parte dos “conhecimentos, capacidades e atitudes” são iguais para todas as matérias, pelo que está inerente em todas e constitui-se assim, como um “pré-requisito”. De uma matéria para a outra, o que difere são os critérios. Para além disso, o documento da AF está organizado para três níveis, o Introdutório, Elementar e Avançado.

Foi através de uma abordagem construtivista do ensino e da avaliação, que se prendeu um dos nossos objetivos foi tentar envolver o aluno ativamente no processo. Para tal, em todas as aulas imprimimos e afixamos nos diferentes espaços de aula, em formato A3, as grelhas com os objetivos e critérios avaliados. Em muitas aulas utilizamos as grelhas de observação para transmitir, de forma concreta, o que se espera dos alunos.

Esta avaliação, realizada de forma contínua, foi efetuada através da observação direta, com a finalidade de perceber como estaria a decorrer o processo. As reflexões e as posteriores conclusões permitiram-nos ajustar metodologias e estratégias, bem como transmitir informações de retorno (*feedbacks*) úteis e pertinentes para o desenvolvimento.

2.2.3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com Ribeiro (1999), a “Avaliação Sumativa” (AS) é vista como a soma de parcelas que pretende fazer um juízo do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, conferindo os resultados recolhidos em avaliações antecedentes, formando assim, um juízo globalizante do ensino.

De acordo com a Portaria n.º 59/2019 de 28 de agosto de 2019, artigo 8º, a AS surge a partir da necessidade de informar o aluno e encarregado de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. É considerada como um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas e ocorre no final de cada período.

Esta avaliação foi aplicada de acordo com as indicações fornecidas pelo DEF. O juízo global referente à AS (anexo 9), expressou-se numa escala de 1 a 5, e deste modo, permitiu estabelecer as classificações finais dos alunos nos diferentes períodos.

É importante salientar ainda que a avaliação foi regida por normas estabelecidas pelo DEFD. Para cada critério presente na AS, utilizamos a nomenclatura da AF. Para possibilitar uma sequência lógica de todo o processo avaliativo, utilizamos a grelha da

AF para aferir a AS, permitindo assim a conjugação das informações realizadas noutros momentos de avaliação. De um modo geral, a AS foi um juízo globalizante, resultante de todas as AF realizadas das diversas matérias, não existindo assim, a AS de uma matéria.

Em suma, este processo permitiu-nos concluir o grau de consecução dos objetivos, bem como a eficácia do processo ensino aprendizagem. Durante o ano letivo, apesar das dificuldades verificadas, aliada com a inexperiência, tentamos ser justos e coerentes na atribuição das avaliações, através do juízo global de todas as AF.

2.2.3.4. Auto e heteroavaliação

A auto e heteroavaliação foram realizadas nas últimas aulas de cada período, com a finalidade de alertar e consciencializar os alunos face à sua prestação ao longo do processo. A ficha de autoavaliação foi facultada pelo DEFD (anexo 10), tendo sido utilizada por todos os professores a utilizaram, permitiu haver uma homogeneidade e uniformização deste momento avaliativo.

Este momento de avaliação, para além da consciencialização dos alunos, foi um momento de aprendizagem, pelo que as nossas opiniões e sugestões foram transmitidas aos alunos com o intuito de contribuir para uma melhoria das suas práticas.

De um modo geral, ficamos satisfeitos com a consciência dos alunos relativamente à sua prestação, revelando capacidade critico-reflexiva. De acordo com a auto e heteroavaliação do 1º período, pudemos verificar que, apenas 13% dos alunos atribuíram nota inferior à que efetivamente mereciam. Face à suspensão das aulas devido à pandemia do Covid-19, não foi possível efetuar a auto e heteroavaliação no 2º e 3º período.

2.2.4. Atitude Ético-Profissional

“A ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade” (Guia de Estágio 2019/2020).

Conscientes do meio e contexto que os docentes se inserem e as funções exercidas na comunidade escolar, arcamos uma postura responsável e solidária nas ações presentes no nosso quotidiano, segundo Da Costa Sousa (2017), *“a socialização profissional é o processo de aprofundamento da relação entre o professor e a cultura de escola,*

entendendo-se por esta os códigos, normas, e ainda maneiras próprias de pensar, sentir e agir que evoluem em função da cultura da profissão e do desenvolvimento social”.

Valores como a pontualidade e assiduidade, respeito, disponibilidade tiveram de ser prática recorrente durante todas as fases do estágio. Como “líderes” do processo ensino-aprendizagem, tentamos constituir um modelo e um exemplo para todos os alunos, sendo estes valores são a base para o processo.

Para além dos valores ético-profissionais inerentes em toda a prática pedagógica, o professor tem de assegurar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para além desta vertente, e igualmente importante também é a missão de contribuir para o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, transmitindo-lhes valores importantes para o seu desenvolvimento como cidadãos na sociedade. Em suma, e de acordo com Da Costa Sousa (2017), é seguro afirmar que o *“professor de EF constitui um complexo de funções, saberes, saberes-fazer e valores que exige formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, no início e ao longo de toda a vida”.*

Crum (1993), afirma que muitos profissionais falam em «ensinar EF» sem evidenciarem qualquer intenção de produzir uma aprendizagem. O comprometimento com os objetivos e desenvolvimento dos alunos é uma função presente na atividade do professor, pelo que é da responsabilidade deste ser um “facilitador de aprendizagens”, fornecendo conteúdos relevantes e promovendo o desenvolvimento integral do aluno. Os professores terão, assim, de se assumir como agentes fundamentais de mudança da maneira de ser, pensar e agir dos alunos, só desta forma se conseguem constituir como fontes de inspiração, decisão e orientação pedagógica (Carreiro da Costa et al., 2017).

Reconhecendo o EP como um momento decisivo na nossa formação profissional e pessoal enquanto futuros docentes, de realçar a contribuição do orientador de estágio e o NE em todos os momentos de reflexão, sempre tendo em vista a aprendizagem e o nosso desenvolvimento. Através da orientação e supervisão, sendo este um momento de formação inicial caracterizado pela pouca experiência a lecionar, revelamos dificuldades e aspetos que deveriam ser melhorados. A par disto, foi necessário o aprofundamento dos nossos conhecimentos e saberes, com o propósito da evolução e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

No nosso ponto de vista, a atitude ético-profissional foi se formando ao longo do percurso, sendo moldada através dos constantes momentos de aprendizagem. As

reflexões elaboradas após a lecionação, nas reuniões organizadas e em todos os contatos elaborados com a comunidade escolar, permitiram-nos “guiar” e construir a nossa identidade e funções na prática docente.

Destaque-se a participação assídua dos estagiários nas reuniões do DEFD e Conselho de Turma, onde procuramos deixar o nosso contributo com sugestões para a prática pedagógica. Exemplos das mesmas verificaram-se na apresentação dos dados do teste sociométrico ao Conselho de Turma e as apresentações efetuadas para o Departamento, nomeadamente “Importância do Protocolo de avaliação inicial- Elemento Fundamental na Aprendizagem” e “Protocolo de Aptidão Física”.

Para além disso, reconhecendo a profissão docente como uma atividade de constante investimento e constante estudo, foram frequentadas formações tendo em vista a nossa evolução e desenvolvimento enquanto profissionais. Deste modo, participamos em formações internas para matérias como a Dança, formação da “Educação para valores e Ética pela prática desportiva”, e participação no “II Congresso: Intervenção do Psicólogo do Desporto” (anexo 15).

Em suma, a capacidade de iniciativa, o trabalho, a superação e a responsabilidade foram verificados em todos os momentos de participação, garantindo a execução de todas as tarefas que participamos e nos propusemos a realizar.

2.2.5. Justificação das Opções Tomadas

A justificação das opções tomadas foi prática recorrente ao longo de todo o processo de EP, tanto ao nível do planeamento como da realização e avaliação. Qualquer tomada de decisão foi refletida e exercida sempre em prol do desenvolvimento dos alunos, sendo esta “uma prática fundamental na melhoria da qualidade escolar” (Pacheco & Paraskeva, 1999), que requereu uma constante capacidade argumentativa da nossa parte.

Ao longo do ano letivo foram tomadas inúmeras decisões, pelo que seria utópico tentar mencioná-las na íntegra. Não obstante, é de salientar algumas das opções e decisões que foram implementadas com maior assiduidade.

Para a turma B do 9º ano, todas as decisões tomadas em relação ao processo ensino-aprendizagem foram reguladas de acordo com as diretrizes existentes, nomeadamente o PNEF, Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, DOG do DEFD da ESL.

As opções foram tomadas no sentido de adequar as exigências ao nível do desempenho dos alunos, sendo efetuadas no currículo, no contexto da aula (dimensões de intervenção pedagógica, tarefa, estratégias e estilos de ensino), recursos pedagógicos, avaliação. Estas foram executadas de acordo com as características e particularidades dos alunos bem como no sentido de proporcionar a participação satisfatória e relevante nas aulas.

No que diz respeito ao planeamento, sabendo que, deste o ato de planear até chegar ao ato de lecionar, existem inúmeras variáveis em questão, exigindo por vezes, algumas alterações. Tendo em conta o desenvolvimento dos alunos, por vezes foram necessárias adaptações ao nível do planeamento anual, UD e próprios planos de aula. Existiram matérias que os alunos demonstraram maior facilidade do que outras, diferentes ritmos de aprendizagem e variáveis diferenciadas durante o processo. A UD de Voleibol foi um exemplo deste aspeto, pelo que, devido ao baixo nível de habilidade evidenciado pelos alunos, foi necessário aumentar o número de aulas e reajustar os conteúdos.

Ainda ao nível do planeamento e de acordo com a organização do mapa de rotações existente na escola, houve a necessidade de recorrer a uma prática distribuída e por blocos. De acordo com Passos (2013), a prática distribuída surge em oposição à distribuição por blocos. A prática distribuída é caracterizada pela existência de intervalos de tempo entre as diferentes práticas. No computo geral, a prática distribuída tem um efeito superior na aprendizagem dos alunos. A organização do mapa de rotações promove a prática distribuída, no entanto, este aspeto nem sempre se verificou. Cada mapa de rotação durou cerca de três semanas, pelo que os alunos, durante este intervalo de tempo possuíram três segmentos e outros tantos blocos dedicados à disciplina. O mapa de rotações foi constituído por seis rotações, segundos os quais, todas as turmas passavam duas vezes por cada mapa de rotação.

Para o 9º ano, foi estipulado que as matérias a lecionar na área das Atividades Físicas e Desportivas seriam: andebol, voleibol, futebol, basquetebol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, ginástica rítmica, dança, atletismo, natação e badminton. As diretrizes definidas são importantes para a homogeneidade do ensino, porém, da maneira que estão construídas para o 9º ano, dificultaram a intervenção do professor, bem como a aplicação de uma prática distribuída. Não foi dada a atenção necessária, por exemplo, à subárea dos Jogos Desportivos Coletivos, pois sendo muitas as matérias e não foi possível fornecer tempo útil de aprendizagem aos alunos para as mesmas. Por este motivo, a consolidação destas nem sempre foi concretizada de forma eficaz. Desta forma, a prática utilizada nos

Jogos Desportivos Coletivos foi a prática por blocos, em que os alunos poderão revelar, pouca retenção dos conteúdos a longo prazo. Conseguimos perceber esta decisão do Departamento, pois no “plano teórico” os alunos no 9º ano já deveriam chegar com um bom nível de habilidade, mas no “plano real” isto não se verifica.

Relativamente à prática pedagógica, foram diversas as estratégias utilizadas. Primeiramente, a escola não possuía um PAI, por este motivo, o NE elaborou e aplicou, sendo possível retirar dados e características importantes sobre a turma. A AI foi executada sempre antes do bloco de matéria pois o mapa de rotações não foi construído para incluir tal função da avaliação no início do ano letivo.

Consideramos que o 9ºB nem sempre foi uma turma nem sempre fácil de gerir, pelo que demonstrou ser, inicialmente, desinteressada e desmotivada em relação à disciplina. Para além disso, na turma verificava-se alguns alunos capazes de perturbar o normal funcionamento da aula. Sentimos que, de certa forma, a turma influenciou a nossa forma de agir e intervir nas aulas, por mais que quiséssemos inovar e desenvolver conteúdos mais ambiciosos, tínhamos de ser cautelosos e perceber se estes funcionariam junto da turma. Todavia, na sua globalidade, penso que conseguimos fornecer aprendizagens, promover o gosto e entusiasmo pela disciplina e ter controlo sobre a turma.

No que toca à instrução, sempre que possível, tentamos utilizar o questionamento, de forma a apelar à capacidade reflexiva sobre a prática, envolvendo os alunos no processo. Para os alunos mais indisciplinados, fomos tentando fornecer maiores responsabilidades, permitindo que, por vezes, fossem os responsáveis por demonstrar os exercícios e por conduzir algumas partes das aulas como os aquecimentos, alongamentos, entre outros. Sabendo que cada aluno possui o seu ritmo de aprendizagem e que nem sempre, sempre todos os alunos conseguem absorver tudo o que o professor expõe verbalmente, urge a importância de instruir de outras formas. Recorremos, por vezes, a meios gráficos para introduzir conteúdos, nomeadamente a vídeos para explicar os testes do Fitescola, no Atletismo (nas técnicas de transmissão da corrida de estafetas), na Ginástica (solo e aparelhos) e por último, na Dança. Sempre que possível, recorremos aos alunos “exemplo” para serem agentes de ensino. Para efetuar os alongamentos na aula, compilamos uma folha com exercícios, com respetivas imagens e descrição destes, e todas as aulas ficava um aluno responsável pela sua execução. De realçar que na área da aptidão física, os alunos demonstraram algumas dificuldades, pelo que decidimos

reservar sempre o final das aulas para a sua exercitação, e de modo a cativá-los, decidimos utilizar o método Tabata, o que demonstrou ser uma decisão acertada.

Durante o ano letivo, recorremos a diferentes estilos de ensino, consoante o objetivo do processo ensino-aprendizagem. A mesma tarefa pode condicionar a relação com e entre os alunos, e, conseqüentemente a forma de interação com os mesmos. Fazendo uma reflexão sobre a nossa intervenção, os estilos de ensino mais utilizados foram os estilos por Comando, Tarefa, Descoberta Guiada. A sua utilização dependeu, essencialmente, do comportamento da turma, dos objetivos da aprendizagem, da tarefa e da segurança dos alunos. Por vezes, na mesma aula, foram utilizados diferentes estilos de ensino, como foi o caso de Dança, atuando no início da aula sob o estilo por comando, na exercitação da relação com a música e dos passos básicos de aeróbica e numa segunda fase, promovendo o trabalho autónomo através da construção de coreografias (descoberta guiada).

Para combater alguma falta de motivação e interesse pela disciplina, recorreu-se a diversificadas estratégias e metodologias de ensino. Em todas as aulas dos Jogos Desportivos Coletivos procuramos, sempre que possível, recorrer a métodos ecológicos e globais, em detrimento da perspectiva mais tradicional (faseamento no ensino da tática e da técnica). A perspectiva ecológica/global é caracterizada por uma maior incidência no ensino do jogo, em que este é considerado o meio preferencial para aprendizagem e consolidação da técnica e da tática. Bunker e Thorpe (1982/1983/1986) propuseram um “molde” e uma estrutura para a “Educação dos Jogos” centrada no jogo e na criança. É nesta perspectiva, centrada no jogo que surge o Game-Centered Teaching (GCA) que surgiu a partir do Teaching Game for Understanding (TGfU).

No voleibol, nem sempre conseguimos ensinar em contexto de jogo, pois os alunos demonstraram dificuldades em manter a bola em trajetória aérea, apresentavam um nível muito baixa. De modo a resolver alguns problemas, como por exemplo, relativamente aos conteúdos básicos (deslocamentos, posição-base), recorremos aos exercícios analíticos. Aquando da superação destas dificuldades, tentamos inserir os conteúdos em contexto de jogo, para que tivessem a oportunidade de participar na tomada de decisão em situações táticas, mantendo assim o interesse e participação no jogo. No 3º período tínhamos idealizado aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED) na matéria de Natação, mas face à suspensão das aulas, tal não foi possível.

De modo a tornar as aulas mais motivantes e entusiasmantes, sempre que possível, recorreremos a aulas com mais do que uma matéria, a aquecimentos lúdicos, exercícios de carácter competitivo e diferentes recursos materiais.

Em relação à organização e gestão das aulas, tentamos, por vezes, compor grupos por níveis de habilidade. No entanto, esta organização nem sempre surtiu os efeitos desejados, pois os alunos com melhor nível e maior reportório motor eram os alunos menos bem-comportados. Neste sentido, houve a necessidade de fornecer um estímulo adequado à sua etapa de desenvolvimento, colocando-os de forma heterogénea, de modo a não provocar distúrbios, e delineando diferentes objetivos para os alunos mais capazes.

Por último, no que toca à avaliação, tentamos ser imparciais e seguir as diretrizes estipuladas pelo DEFD. Para este ponto, há que salientar uma estratégia adotada na AF. Para que os alunos se conseguissem situar ao nível das aprendizagens, e para se sentirem como parte do processo, foram colocadas as grelhas de AF em todas as aulas, para que os alunos pudessem consultá-las e verificar o seu desempenho ao longo das mesmas. Após a AF formal, realizada no fim do bloco, informamos os alunos dos seus níveis de desempenho e em alguns casos, referimos o porquê do mesmo.

2.2.6. Questões Dilemáticas

No decorrer de todo este percurso, muitas foram as dúvidas e muitas foram as questões dilemáticas, pelo que a cada dia foi visto como um desafio. A situação atual do ensino remete-nos para a perceção das situações problemáticas que ocorrem na atividade docente, deste modo pudemos viver *in loco*, todos os esforços que os docentes exercem na sua atividade, sempre com a finalidade de encontrar soluções para os problemas que surgem na prática educativa.

Quando tivemos conhecimento da turma e das matérias a lecionar, a primeira preocupação surgiu relacionada com a lecionação de matérias segundo as quais não tínhamos um conhecimento aprofundado. “Como vou lecionar Dança?”. Esta foi das primeiras preocupações sentidas, tendo sido resolvida, com a ajuda do orientador, de pesquisas, formações internas e constante estudo.

Aquando do momento da lecionação, face à desmotivação evidenciada junto dos alunos, foram várias as estratégias que tiveram de ser pensadas para melhoria deste aspeto. Para os diferentes problemas encontrados, foram aplicadas estratégias específicas

de modo a contornar os mesmos. Seguem-se alguns exemplos e respetivas medidas tomadas.

Um dilema enfrentado desde o início foi a irrequietude verificada pela turma, influenciando diretamente na instrução e gestão da aula. Perante isto, destaca-se a estratégia de permanecer em silêncio quando os alunos se encontravam em conversa, verificando-se útil para o controlo destas dimensões de intervenção pedagógica.

Outro dos primeiros desafios verificados neste processo esteve na base do cumprimento dos princípios da inclusão e da diferenciação pedagógica. O propósito do ensino foi direcionado no sentido de produzir aprendizagens relevantes e prazerosas aos alunos, criando tarefas, objetivos e condições para a participação efetiva dos alunos de acordo com as suas características e particularidades. Com o conhecimento das características dos alunos, foi possível adequar os exercícios, permitindo uma prática valorosa e o desenvolvimento efetivo.

Utilizar grupos de nível ou grupos heterogéneos? Esta foi uma dúvida constante no processo. A formação de grupos é uma particularidade influenciadora na aprendizagem dos alunos. Recorremos a grupos por níveis para fornecer um estímulo adequado à fase de desenvolvimento de cada grupo, tentando assim que os alunos não perdessem a motivação. Formamos grupos heterogéneos para possibilitar a interação entre alunos de diferentes níveis de habilidade e, conseqüentemente promover a cooperação entre eles. Para além disso, esta distribuição foi sempre uma incerteza, pois os alunos com melhor nível eram também os mais desestabilizadores, pelo que colocá-los todos juntos nem sempre era benéfico para a aprendizagem da turma.

Outra dúvida persistente prendeu-se na utilização de uma abordagem tradicional do ensino e/ou numa abordagem ecológica. De um modo mais simplificado, aprender a jogar jogando ou aprender através de situações analíticas? Sempre fomos defensores do ensino através de formas básicas de jogo ou do próprio jogo, porém nem sempre foi possível. Na primeira UD lecionada (Voleibol), por mais que ambicionássemos lecionar através de uma abordagem ecológica, o estaticismo, a falta de bases e a falta de capacidade dos alunos manterem a bola em trajetória aérea foi por demais evidente. Recorremos, numa fase inicial à exercitação dos conteúdos de forma analítica e fomos tentando incluir, ao longo do tempo, situações de jogo.

O PNEF foi um documento orientador importante na criação de aprendizagens e para o desenvolvimento dos alunos, no entanto não podemos deixar de transmitir a distância evidenciada relativamente ao “plano real” e a realidade da prática pedagógica no seio da turma. O PNEF é visto como um “guia” para a aprendizagem, no entanto, nem sempre há condições para segui-lo na íntegra. A insuficiência a nível dos recursos espaciais e materiais nas escolas, assim como as variáveis verificadas junto das turmas, nem sempre permitiram que fosse seguida a extensão dos conteúdos verificados nos programas.

Em suma, ao longo do percurso do EP, constatou-se que as questões dilemáticas não são impeditivas para o sucesso da prática docente, têm sim de ser vistas como algo a superar. Para além, erro faz parte do crescimento e evolução no processo.

2.3. Área 2- Organização e Gestão Escolar

O ato de ensinar vai mais além do que simplesmente dar aulas. A área agora apresentada, permitiu favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos docentes em cargos de gestão intermédia. A oportunidade de assessorar a Diretora de Turma do 9ºB revelou-se uma mais-valia para esta compreensão. O acompanhamento adquiriu especial importância por ter sido realizada à turma lecionada, garantindo, de forma mais detalhada, o conhecimento relativamente ao contexto social e cultural dos alunos.

Boavista & Sousa (2013) consideram o Diretor de Turma como um elemento de gestão intermédia da escola, sendo que este possui funções e responsabilidades específicas. Entre elas destaque-se a coordenação dos professores da turma, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e integração no seio escolar, assim como o relacionamento que se estabelece entre a escola, Encarregados de Educação e toda a comunidade escolar.

Desde início, a DT demonstrou-se receptiva e sempre pronta para ajudar a esclarecer todas as dúvidas existentes, contribuindo de uma forma muito positiva para a aprendizagem do estagiário. O acompanhamento à turma foi efetuado, semanalmente, na sala destinada aos DT. Este espaço foi dedicado a resolver assuntos relacionados com o desempenho da turma, bem como questões burocráticas, permitindo haver uma articulação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Também foram preparadas as reuniões de avaliação de Conselho de Turma e de Encarregados de Educação.

Para além, no âmbito desta área, decidimos aplicar um Teste Sociométrico junto da turma. Este surgiu com a finalidade de conhecer melhor a mesma, uma vez que o mesmo ajuda a avaliar “o grau de integração numa criança/jovem no grupo, a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se, a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não” (Northway & Weld, 1999). Este foi aplicado e analisado em concordância com o gabinete de Psicologia da ESL, nomeadamente com a Psicóloga da escola Sara Quaresma e a sua aplicação nos proporcionou um conhecimento aprofundado da turma, percebendo as dinâmicas e relações intergrupais, auxiliando na formação de grupos de trabalho nas aulas de EF. De realçar que os resultados deste teste ficaram registados em ata de Conselho de Turma.

Um dos objetivos a que o Teste se propunha estava na base da organização de uma atividade que possibilitasse fomentar o trabalho em equipa e criação de sinergias e permitindo assim a criação de laços, uma participação entusiasta de todos os alunos na atividade e, conseqüentemente, um clima positivo entre todos. Aquando da suspensão das aulas devido à pandemia Covid-19, esta atividade não pôde ser realizada, sendo que a realização do teste se restringiu ao conhecimento da turma.

Ao fazer um balanço desta atividade, consideramos que a assessoria ao DT foi um momento de constante aprendizagem. Para além das tarefas administrativas normais que um Diretor de Turma desempenha, este processo demonstrou ser bastante benéfico e, provou facilitar a intervenção no processo ensino-aprendizagem durante as aulas de EF.

Verificada a preponderância que os DT possuem no processo ensino-aprendizagem dos alunos, por experiência própria, notamos que os mesmos se preocupam demasiado em tratar das tarefas e burocracias administrativas, relegando para segundo e terceiro plano o real objetivo de ser DT: resolver efetivamente os problemas da turma e dos alunos e intervir no processo.

2.4. Área 3- Projeto e Parcerias Educativas

Esta área, intitulada de “Projeto e Parcerias Educativas”, engloba todas as atividades não letivas realizadas no ano letivo 2019/2020, segundo a qual fizemos parte, tanto ao nível do planeamento como da conceção. A participação ativa nesta área permitiu-nos adquirir competências de animação socioeducativa, desde a elaboração de tarefas associadas ao planeamento, como à execução e controlo das atividades.

Desde o início do ano letivo, o NE mostrou uma atitude dinâmica em todas as atividades realizadas na escola. Da organização até à conceção, acompanhamos todas as atividades delineadas pelo DEFD, nomeadamente o “*II Cross Running*”, as Atividades Desportivas Escolares e XXV Supertaça Escolar. As atividades organizadas exclusivamente pelo NE foram “*I Street Basket*”, Jogos Desportivos Escolares e a apresentação ao DEFD dos seminários “Protocolo de Avaliação Inicial: elemento fundamental na aprendizagem” e “Protocolo de Aptidão Física- relação entre Exercício Físico e Saúde”. Para além das atividades mencionadas, nesta Área também foram incluídas atividades como a “Experiência com o 2º Ciclo” e o Projeto “Professor a Tempo Inteiro”.

2.4.1. “*I Street Basket*”

A atividade “*I Street Basket*” surgiu após o NE constatar que a modalidade de Basquetebol apresentava algumas carências nesta escola. Através de um levantamento de resultados da XXIV Supertaça Escolar (ano letivo de 2018/2019) e através de algumas conversas com professores de EF, verificou-se que esta apresentava os piores resultados a nível desportivo e participativo da escola, pelo que esta passou a ser a nossa prioridade, na qual ficamos responsáveis pela dinamização de um Torneio de Basquetebol. Sendo esta tarefa comum ao NE, mas operacionalizado com funções distintas entre estagiários.

O I Torneio “*Street Basket*”, realizou-se no âmbito das Atividades Desportivas Escolares da ESL. Este realizou-se às quartas-feiras às 14:30h, no Pavilhão da mesma. Como objetivos, destaque-se, essencialmente, a formação dos alunos nesta matéria, a promoção da modalidade e da prática de atividade física e a competição saudável entre equipas.

Efetuada um balanço geral da atividade, como pontos fortes destacamos o conteúdo do regulamento técnico, a boa divulgação da atividade efetuada junto das salas de todas as turmas da escola, através de cartazes (anexo 11) e *newsletters* (anexo 12), a qualidade dos recursos materiais e espaciais. Como oportunidades de melhoria destacamos a criação de novas estratégias para motivar a participação dos alunos e também a descontinuidade.

2.4.2. Jogos Desportivos Escolares

Na primeira semana do 2.º período, foi realizada uma reunião entre o Coordenador das ADE e os núcleos de estágio, onde, ficamos responsáveis pelas equipas de futsal do ensino secundário.

Durante todo o processo que envolveu a preparação da participação da equipa de futsal masculina, nos Jogos Desportivos Escolares (JDE), ficamos responsáveis por todas as ações dinamizadoras do mesmo, desde a divulgação semanal (pré-convocatórias, convocatórias intermédias e convocatória final), preparação e execução dos treinos, questões burocráticas relacionadas com as inscrições das equipas e, por fim, assumimos funções de Professor e Treinador, no momento de competição.

No âmbito da preparação das equipas, para participação nos JDE, foi realizada, pelo Colégio do Castanheiro (anexo 13), uma competição de futsal, no final do mês de janeiro, que envolveu várias Escolas do concelho de Ponta Delgada. A atividade teve como objetivo promover o intercâmbio entre alunos de diferentes escolas em contexto competitivo, permitindo observar a nossa equipa em contexto de jogo. Apesar de terem sido registados vários aspetos a melhorar, a equipa representante da ESL veio a sagrar-se vencedora da competição.

A competição dos JDC foi realizada no dia 11 de março, no concelho da Povoação, tendo sido organizada pelo Serviço de Desporto da Ilha de São Miguel. O quadro de jogos competitivos previa dois jogos: um contra a Escola Secundária da Povoação e outro contra a Escola Profissional da Povoação, tendo a nossa equipa vencido os dois jogos, sagrando-se campeã de Ilha, qualificando-se assim para a fase regional.

A realização dos JDC foi uma experiência importante, pois permitiu-nos vivenciar um contexto diferente da planificação e lecionação, sendo que esta é também uma das funções do Professor de EF. No entanto, considere-se como “ponto fraco” o pouco envolvimento do DEFD nas atividades.

2.4.3. Seminários

Foi-nos sugerido pelo orientador da escola, a elaboração de dois seminários para serem apresentados ao DEFD. Os temas escolhidos para os mesmos foram aqueles que sofriam de alguma carência e modificação por parte do DEFD. Como tal, o NE elaborou dois seminários: “Protocolo de Avaliação Inicial- Elemento Fundamental na Aprendizagem” e “Protocolo de Aptidão Física- Relação entre Exercício e Saúde”.

Na ESL, o DEFD não possui uma base sustentável e criteriosa na definição da AI, para cada matéria da extensão curricular de EF, sendo esta identificada como uma grande lacuna do DEFD da ESL. Assim sendo, foi proposto e apresentado a todo o Departamento um PAI para cada matéria, de acordo com a nova reformulação e avaliação do perfil do aluno do 3º ciclo e secundário, que definia: exercícios, critérios de êxito e parâmetros que

permitam diferenciar os alunos, distribuindo-os pelos quatro níveis (não introdutório, introdutório, elementar e avançado). Para cada matéria existiram grelhas de avaliação (instrumento), que permitiram incluir os alunos nos vários níveis, com base na observação do Docente. Todos os exercícios e critérios foram definidos conforme os PNEF (2001).

Foram enumeradas e propostas alterações que o DEFD deveria proceder para a aplicação deste protocolo na escola, na qual se destaca a proposta de um mapa de rotações adequado.

Para além do Protocolo acima referido, o núcleo pretendeu recriar o protocolo de aptidão física existente no DEFD, uma vez que o que ainda é utilizado pertence à bateria dos testes do *Fitnessgram*, sendo, por este motivo, considerado desatualizado. Para tal, procedeu-se à criação de um documento em formato digital, com os testes de aptidão física, com base na bateria de exercícios da plataforma Fitescola, apresentando os valores de referência que permitam distinguir os alunos pelas diferentes zonas saudáveis conforme as faixas etárias.

2.4.4. Experiência com o 2º Ciclo

No decorrer do EP, tivemos a oportunidade de lecionar a um ciclo de escolaridade diferente daquele que inicialmente começamos. Neste caso, foi atribuída uma turma do 2º ciclo (6ºC) da Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, durante 4 aulas (2 segmentos de 45 minutos e 2 blocos de 90 minutos), correspondentes às UD de Ginástica e Dança, tendo lugar do dia 27 de Janeiro até a 7 de Fevereiro.

Este tratou-se de um desafio enriquecedor para a nossa formação pessoal, uma vez que foi realizado num contexto que não tínhamos o conhecimento empírico e técnico suficiente, obrigando a adaptar-nos quer ao nível dos espaços, docentes e dos alunos, reforçando assim ainda mais este desafio.

A turma do 6ºC era constituída por 23 alunos, 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Na sua generalidade, a turma apresentou gosto e entusiasmo pela EF, assim como literacia física, um bom repertório motor e capacidades físicas.

A Escola Básica e Integrada Roberto Ivens é uma escola que proporciona aos seus alunos e professores ótimas condições para a prática desportiva, desde espaços e equipamentos em excelente estado, elos facilitadores para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No que toca à Ginástica, foi-nos pedido que fosse abordada a ginástica de solo e na Dança foi-me dada liberdade total para decisão. Deste modo, o objetivo na Ginástica de Solo passou por trabalhar exercícios gímnicos por quatro estações de forma isolada, (rolamentos à frente e atrás de pernas unidas e afastadas, salto de coelho, salto à corda, salto e ½ pirueta, posições de flexibilidade e equilíbrio), garantindo a construção de uma sequência gímica com todos estes exercícios e os devidos elementos de ligação, onde todas as habilidades motoras fossem exercitadas. No que toca à Dança, optamos por exercitar a Aeróbica, focando a relação com os tempos musicais e passos básicos (marcha, *step-touch*, “V”, “A”, *grapevine*, mambo e balanços), bem como a “Dança das Espadas”. O facto de a turma ter um bom nível de desempenho, permitiu-nos circular por todo o espaço de aula, tendo mais atenção na estação crítica. As razões que nos levaram a preparar as aulas em circuito deveram-se ao número de alunos da turma, ao espaço e aos materiais disponíveis, assim como à otimização do tempo potencial de aprendizagem.

O estilo de ensino maioritariamente utilizado na Ginástica foi por Tarefa, enquanto que na dança foi, na sua generalidade, exercitada por Comando. Tendo em conta a idade dos alunos da turma, a liberdade fornecida a estes foi reduzida, numa tentativa de evitar comportamentos desviantes da tarefa.

A maior diferença relativamente à turma onde habitualmente damos aulas (9ºB) para esta turma (6ºC), para além da idade dos alunos, foi o número de alunos. O 9ºB é constituído por 15 alunos, enquanto o 6ºC possui 23 alunos, pelo que as dimensões de intervenção pedagógica (instrução, gestão, clima e disciplina) tiveram de sofrer alguns ajustes.

De turma para turma, sentimos maior facilidade em controlar a turma do 6ºC e menos necessidade de utilizar um tom de instrução elevado. Como se tratou de uma escola diferente, estava associado um mapa de rotações de instalações adaptado à sua realidade, pelo que houve necessidade de dividir espaços com outros professores, algo que não acontece com a ESL. Para além deste constrangimento, sentimos que o número de alunos nos causou alguns problemas ao nível da gestão do tempo e do espaço, uma vez que, em EF, para além de muitos outros objetivos, não queremos alunos parados na nossa aula, queremos sim o aumento do tempo em empenhamento motor.

Se com alunos mais velhos, as aulas de manhã e de tarde podem ser tão diferentes devido à sua energia e ao tempo que já passaram na escola, o mesmo não se pode dizer

dos alunos do 6º ano. Estes, vinham sempre com disposição favorável, independentemente da hora da aula, sendo o nosso papel direcionar essa vontade e motivação para a aula.

O maior cuidado que tivemos prendeu-se na necessidade de adequar, na elaboração do plano de aula, os objetivos para este ano de escolaridade. Os objetivos e conteúdos não são os mesmos para o 9º e 6º ano, pelo que sentimos a necessidade de consultar o PNEF do 2º ciclo e proceder às devidas adequações. Apesar da semelhança em alguns conteúdos, principalmente em ginástica, a maneira como estes são transmitidos teria de ser diferentes. Durante estas 4 aulas tivemos a preocupação de tornar a aula mais lúdica (principalmente no aquecimento), para que os alunos pudessem permanecer interessados e motivados em cada tarefa.

Refletindo acerca das dimensões de intervenção pedagógica, no que toca à instrução, gestão, clima e disciplina, os mesmos tiveram de sofrer alguns ajustes por se tratar de alunos com faixa etária diferente da que me encontro a lecionar neste momento.

No que toca à instrução, foi utilizado um vocabulário mais simples e preciso, evitando utilizar muito tempo em instruções. De realçar que procuramos manter a turma sempre junta e, uma vez que não conhecíamos bem a mesma, raramente utilizamos os alunos como agentes de ensino. Recorreu-se a fichas com figuras colocadas nas estações para evitar que estes se dispersassem e se desligassem da tarefa, assim como também nos preocupamos em inserir micro objetivos para atingir nos diferentes exercícios.

Na dimensão gestão, tivemos em conta os materiais e o espaço, efetuamos mais progressões para os exercícios e ter mais atenção a questões de segurança. Para além disso, principalmente em ginástica, procuramos ter 4/5 estações, colocando-as perto de nós, para podermos ter uma visão e controlo de toda a turma.

O clima verificado foi sempre positivo e pensamos que os jogos lúdicos utilizados no aquecimento potencializaram esta dimensão pedagógica e o decorrer da aula. Não se verificaram comportamentos de desvio por parte dos alunos, muito devido ao facto de termos tido cuidado na instrução e gestão.

É de referir que esta foi uma experiência e uma etapa muito enriquecedora tendo em conta a etapa de formação que nos encontramos. Apesar do pouco conhecimento que diz respeito aos recursos da escola, esta foi uma tarefa importante na nossa formação, pois no futuro, não sabemos que turma iremos lecionar, pelo que esta experiência nos

possibilitou “abrir os olhos” e perceber a diversidade de estratégias e abordagens que podem ser utilizadas de acordo com as várias faixas etárias.

2.4.5. Projeto “Professor a Tempo Inteiro”

Durante a semana de 9 a 13 março de 2020, decorreu a projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI) inserido no PA de atividades do EP. O projeto PTI consistiu no exercício do horário completo semanal de um professor de EF, onde foram lecionados 22 tempos letivos. O PTI foi uma atividade proposta pelo orientador, de modo a vivenciarmos o dia-a-dia de um professor.

Desde os primeiros dias e meses do Estágio, quando mencionado o PTI, sentíamos algum receio e desconforto relativamente a este desafio. O sucedido deveu-se, principalmente, pelo facto de termos de lecionar várias turmas sem possuir qualquer tipo de conhecimento, por termos de construir vários planos de aula adequados às características e particularidades da turma, bem como idealizar diferentes estratégias para conseguir atrair os alunos para as tarefas e objetivos propostos. No entanto, contrariamente às expetativas iniciais, esta foi uma adaptação natural, pois a realização do PTI surgiu numa fase do ano em que nos sentíamos preparados para desempenhar as funções de docente e dar respostas aos diferentes contextos e necessidades educativas dos alunos.

Assim, este processo iniciou-se com a elaboração de um horário para cada estagiário e posteriormente, com o contato com os professores das turmas envolvidas. As turmas foram seleccionadas de maneira a tentar incluir o maior leque de turmas do secundário, assim como do início do 3º ciclo, de modo a que pudéssemos experienciar o maior leque de situações possíveis.

Desde início foi notória a abertura e disponibilidade de todos os professores em ceder as suas turmas, bem como a sua prontidão para discutir temáticas relacionadas com as características da turma (número de alunos, nível de prática, etc.), conteúdos a desenvolver e a forma de abordagem dos conteúdos e matérias propostas. A troca de experiências com os professores, foi fulcral no aprimorar das competências de organização e gestão da aula.

Relativamente ao planeamento das aulas, sentimos que todo o trabalho que temos desenvolvido ao longo do ano de estágio, o DOG e o PNEF serviram como base e como ferramentas importantes para adaptar os conteúdos e as práticas às características e particularidades das turmas.

No que toca à lecionação, a capacidade de tomar decisões de ajustamento no decorrer das aulas foram importantes para o sucesso das mesmas. Em muitas aulas, como o exemplo da Natação, esta estava planeada para um determinado número de alunos e a maioria não realizou, pelo que foi necessário de tomar decisões importantes no que toca ao tempo de descanso e tempo de esforço que os alunos tinham, prevenindo a instalação de fadiga.

Para além disso, a “bagagem” e a experiência adquirida durante este ano de Estágio permitiu-nos adaptar conteúdos e objetivos mesmo em contexto da aula. Um exemplo específico ocorreu na natação, em que não era sabido que havia um atleta com nível avançado, tendo sido, por este motivo, necessário adaptar os objetivos e conteúdos para este aluno, pois a turma possuía um nível claramente mais baixo.

No que diz respeito à dimensão de intervenção pedagógica da instrução, tivemos sempre a preocupação de ser o mais simples e concisos possível. Na preleção inicial foi aplicado um discurso imparcial, reforçando o controlo da turma, no entanto, o mesmo foi sendo adaptado ao longo do tempo de modo a desenvolver uma relação de proximidade com os mesmos, com o intuito de motivá-los mais facilmente,

Recorremos, sempre que necessário, a alunos como agentes de ensino para efetuarem a demonstração, o que me permitiu conhecer quem estava à vontade com os conteúdos ou não. De realçar que esta opção foi tomada de modo, não só a “resguardar” o docente, permitindo que este se dedicasse a outras funções, mas também de modo a tornar a aula mais dinâmica.

A instrução teve de ser ajustada consoante a turma, a idade e os próprios alunos, o discurso que tivemos com turmas do secundário não foi o mesmo para com turmas do 7º e 8º ano. Para além deste aspeto, a quantidade de alunos variou a forma de instrução, pois, em duas aulas, pela presença de poucos alunos tivemos a necessidade de instruir e fornecer *feedbacks* de forma mais individual.

No que concerne à gestão/organização da aula, a gestão do tempo foi efetuada sempre de acordo com as necessidades dos alunos e os ritmos de aprendizagem. A gestão do espaço e do material foi facilitada pela nossa chegada antecipada à aula, pelo que tivemos sempre a preocupação em chegar 10 a 15 minutos mais cedo à aula para preparar o espaço e o material a utilizar. Sempre que pudemos, montamos os exercícios todos no início da aula, o que facilitou a nossa intervenção durante a mesma.

O Clima de aula verificado globalmente, foi bastante positivo. A escolha dos exercícios pode ter favorecido esta dimensão de intervenção pedagógica, pois tentamos realizar, em todos os aquecimentos de todas as turmas, um jogo de caráter lúdico e colocar exercícios que envolvia competição. Este jogo lúdico, como por exemplo a “apanhada”, permitiram concretizar os objetivos do aquecimento formando sempre um ambiente motivador e positivo para a prática, assim como privilegiando o relacionamento interpessoal.

No que toca à dimensão Disciplina, não se verificaram quaisquer comportamentos de indisciplina nem comportamentos de desvio por parte dos alunos. A nossa abordagem inicial foi imparcial, onde tentamos impor uma liderança firme, evitando desde logo comportamentos desviantes.

De forma generalizada, o que distanciou os grupos do 3º ciclo para o ensino secundário, para além do nível de habilidade, acredita-se ter sido a rápida capacidade de organização e trabalho autónomo. Enquanto no 3º ciclo, os alunos demonstram muita dependência do professor ao nível da organização e gestão das tarefas, as turmas do secundário conseguem perceber e interpretar mais rapidamente o que se pretende, tendo efeitos positivos no tempo potencial de aprendizagem e empenhamento motor nestes. De certa forma, este é um comportamento normal e esperado, visto que há bem pouco tempo transitaram de um ciclo de ensino em que o professor assume um papel e função preponderante no processo, enquanto que no ensino secundário, além de maturacionalmente estarem predispostos a desempenhar estas funções, apresentam uma maior experiência na EF. Através desta atividade, também observamos diferentes níveis de habilidade e de recetividade/predisposição nos alunos para com a disciplina de EF, estando ambos níveis associados, uma vez que quanto maior a habilidade, maior a recetividade e predisposição. Para os alunos pouco recetivos tivemos a preocupação de falar, muitas vezes, de forma individual, suscitando-lhes a reflexão sobre o seu comportamento pouco produtivo e para a necessidade de atingir os objetivos propostos. Através deste “acompanhamento”, conseguimos notar, em alguns casos, uma melhoria do seu comportamento e atitude.

Em suma, face às expetativas iniciais, no decorrer deste projeto, através do cumprimento de horário completo de um professor de EF, vivenciamos uma sensação de cumprimento e realização pessoal, pois sentimos que conseguimos dar respostas diferentes consoante o contexto, nível da turma e às necessidades/particularidades dos

alunos. Através da diversidade de contextos, percebeu-se a realidade do ensino nas nossas escolas e entendeu-se as diferentes dimensões da aprendizagem e as diversas motivações e interesses dos alunos para a prática da disciplina de EF. De turma para turma, de aluno para aluno, percecionamos ritmos diferentes de aprendizagem, alunos que conseguiam chegar à solução sozinhos (descoberta guiada, trabalho autónomo), alunos que necessitavam de um maior acompanhamento (ensino por comando, por tarefa), demonstrando que dentro das próprias turmas, havia muita variabilidade. Em turmas do mesmo ano, fomos capazes de perceber que alguns exercícios funcionam em algumas, e noutras não, quer seja pelos comportamentos e/ou pelos níveis de prática. Esta experiência foi extremamente enriquecedora no estágio, permitindo-nos ter uma visão mais ampla sobre a atualidade do ensino e de certa forma, permite-nos perspectivas a nossa preparação para desempenhar a profissão de docente.

III. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

3.1. Introdução

O desporto e o exercício físico constituem-se como fenómenos sociais com impacto no nosso tempo e a sua prática representa uma fonte de valorização das pessoas e melhoria do bem-estar pessoal (Veigas et al., 2009).

Para que se compreenda os comportamentos desportivos dos indivíduos, surge a necessidade de conhecer as razões pelas quais estes escolhem determinadas atividades (Serpa 1991, p. 101).

Existem determinadas razões ou motivos que desencadeiam o comportamento de adesão a uma prática desportiva, com uma determinada intensidade ou empenho, com vista à realização de um certo objetivo (Serpa, 2016). A identificação destes fatores e motivos que os indivíduos procuram na prática de exercício físico permite definir atuações mais adequadas a implementar, com vista a remover as barreiras à prática de exercício, promovendo as oportunidades de praticar e prevenindo o abandono (Matos & Sardinha, 1999).

O processo de aprendizagem é influenciado, constantemente, por um leque de variáveis com características diversificadas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Passos, 2013, p. 59). A motivação é considerada um importante fator da aprendizagem, sem ela não é possível aprender. Para que exista aprendizagem, é

necessário assegurar a disponibilidade para começar a ação e para continuá-la, persistentemente, mesmo com poucas condições de sucesso (Passos, 2013, p. 61).

De acordo com Samulski (1995), *“a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos)”*.

Através das finalidades presentes no PNEF- 3º ciclo, é possível constatar a relação do fator psicológico nas diretrizes do programa: *“Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas”* (PNEF, 2001, p. 6).

Entendendo a motivação como um fator inerente às finalidades dos programas e do próprio processo ensino-aprendizagem, face à situação paradoxal verificada na disciplina de EF, nos últimos tempos, ao nível da importância no currículo dos alunos (Carreiro da Costa, 2010), bem como a sua importância em todo o processo ensino-aprendizagem, considerou-se pertinente desenvolver esta temática para compreensão deste fator em alunos de diferentes faixas etárias.

Foi feita a aplicação de um questionário a seis turmas pertencentes a três ciclos de escolaridade, nomeadamente ao 2º, 3º ciclo de escolaridade e ensino secundário, com o propósito de investigar a motivação para a prática de atividade física escolar pelos alunos que regularmente frequentam as aulas de EF. Evita-se, no entanto, modificar ou interferir na realidade pedagógica das escolas em que foi aplicado o instrumento de avaliação. Adicionalmente, este estudo visa conhecer a estrutura dos motivos que aproximam os jovens para a prática de atividades físicas/desportivas, procurando verificar se estas se alteram de acordo com os ciclos de escolaridade, sexo e escalão etário.

3.2. Enquadramento Teórico

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014), a prática de atividade física atua, de forma benéfica na saúde, nomeadamente na melhoria da aptidão neuromuscular, cardiovascular, saúde óssea e funcional e atua na redução da hipertensão, doença cardíaca Coronária, AVC, diabetes e depressão. O exercício físico está fortemente associado ao conceito de saúde, pois é um meio de melhoria das condições de saúde dos indivíduos uma vez que previne doenças, aumenta a expectativa de vida e melhora o bem-estar geral (Silva, 2017).

Para além, segundo Araújo (1995), *“a popularidade e o carácter espetacular que evidência, transformaram-no, ao desporto, num fenómeno de multidões”*, pelo que as

atividades desportivas têm de ser vistas como uma manifestação social, capaz de movimentar massas humanas.

Num passado recente, verificou-se uma insatisfação geral em relação à educação, como tal a EF tem sido alvo de observação minuciosa Chrum (2017). Corbin (2002), defende que o objetivo principal da EF se prende pela promoção de hábitos de vida saudáveis e dar importância ao ser ativos ao longo da vida. Para promover a disciplina de EF e possibilitar aprendizagens relevantes, importantes para o futuro dos alunos, o fator “motivação”, considerada como variável de maior importância na aprendizagem (Passos, 2013, p. 61) necessita de ser alvo de estudo, no sentido da evolução dos hábitos e aprendizagens.

Ultimamente, o envolvimento da sociedade no seio do desporto e da atividade física tem sido verificado, pelo que investigação da motivação vem sendo utilizada por profissionais destas áreas (Scalon et al., 1999). Vasconcelos- Raposo, et al., (2013), afirmam haver consenso quando treinadores e atletas afirmam que para atletas com abundantes níveis de motivação, verifica-se uma mobilização da sua energia e esforços para cumprir os objetivos, vontade e prontidão em resolver os problemas, níveis ótimos de atenção e concentração, e por fim, revela gosto e entusiasmo para participação na prática desportiva.

A motivação tem sido um dos fatores mais investigados no âmbito do ensino das atividades físicas e desportivas, pois é considerada como influenciadora dos resultados das aprendizagens dos alunos (Pereira et al., 2017). Para tal, é necessário ressaltar a importância que os professores possuem no desenvolvimento de uma atitude pedagógica adequada à manutenção e elevação de níveis elevados de motivação durante todo o processo ensino-aprendizagem (Cardoso, 2007). As características dos professores e a sua motivação para o ensino são variáveis influenciadoras do processo ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2017).

A motivação poderá ser definida pela direção e intensidade do esforço. A direção está relacionada com aquilo que o indivíduo procura ou é atraído. Por sua vez, a intensidade do esforço refere-se ao nível de esforço um indivíduo é capaz de fazer numa situação específica (Weinberg & Gould, 2014). Nesta linha de ideias, Veigas et al., (2009), reitera que a direção de um comportamento é determinada pelo próprio indivíduo e/ou meio envolvente. No que diz respeito ao ensino, é necessário assegurar a disponibilidade para

o começo da prática, mesmo com condições de pouco sucesso (Passos, 2013, pp. 61). No entanto, Vallerand (2007), reconhece que a promoção do sucesso se torna, mas fácil chegar ao sucesso, dentro do limite das capacidades do indivíduo.

De acordo com Samulski (2002), a motivação é guiada, essencialmente por dois grandes fatores: a ativação e a direção. Serpa (2016), considera a ativação relacionar-se com a fonte de energia que determina que o indivíduo permaneça na atividade, enquanto de a direção encontra-se associado aos motivos, finalidades, objetivos e intenções que o indivíduo possui em relação à atividade.

Serpa (2016), considera dois tipos de motivação nas práticas desportivas: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca encontra-se relacionada com o prazer que os praticantes sentem em relação à tarefa, bem como o modo que evoluem, se aperfeiçoam e encontram na prática desportiva, elementos para a sua própria valorização. A motivação extrínseca, por sua vez, associa-se a razões externas ao indivíduo, que procura para satisfazer em relação às práticas desportivas, de carácter material ou social.

Serpa (2017, pp. 47), defende que os *“praticantes que se caracterizam por uma elevada motivação intrínseca são normalmente empenhados, regulares no modo como se dedicam ao desporto, assíduos e pontuais”*. Ainda segundo este autor, a motivação intrínseca deverá prevalecer sobre a extrínseca.

Relacionando com a EF, no decorrer das aulas, o professor deverá ser capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem (clima) que promova uma atitude reflexiva por parte dos alunos, apelando ao entendimento da importância e influência que a atividade física possui ao longo da vida (Rink, 2006). Consultando o PNEF, esta articulação verifica-se: *“Nesta perspectiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida”* (PNEF, 2001, p. 6).

A motivação, considerada como a chave de qualquer ação humana, tem sido muito estudada e discutida em diferentes contextos. A sua importância é inegável, seja no desporto ou atividade física, revelando ser determinante no rendimento desportivo e quando se fala em adesão e permanência em qualquer atividade (Moreno et al., 2006).

Januário et al. (2012), consideram que a motivação dos alunos para a prática desportiva poderá estar relacionada com um conjunto de variáveis demográficas, variando com a idade, o nível de escolaridade e o género.

Em suma, não existem dúvidas relativamente à necessidade de se conceber situações de prática nas quais os indivíduos mantenham elevados níveis motivacionais, em resultado, por vezes, da evolução do seu próprio desempenho (Passos, 2013, pp. 62).

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo Geral

A problemática desta investigação centrou-se no estudo das motivações para a prática de atividade física dos alunos que frequentam as aulas de EF. Neste sentido, todos os esforços foram no sentido de responder à questão geral do estudo: Qual a motivação dos alunos para a prática de atividades físicas?

3.3.2. Objetivos Específicos

Para além do objetivo geral, foram identificados objetivos mais específicos, no sentido de aprofundar a reflexão e a temática principal. Estes passam por responder a questões:

- I. Quais os motivos mais e menos relevantes?
- II. Quais os fatores motivacionais mais e menos evidenciados?
- III. Existem diferenças motivacionais entre alunos frequentando ciclos de ensino diferentes?
- IV. Existem diferenças motivacionais em função do sexo?
- V. Existem diferenças motivacionais entre faixa/escalão etário?

3.3. Metodologia

3.3.1. Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 90 alunos (tabela 1), 49 do sexo masculino e 41 do sexo feminino, inseridos no 2º, 3º ciclo e ensino secundário. Os alunos integrados neste estudo participaram ou já participaram em desporto federado e/ou atividades desportivas escolares, Fizeram parte da amostra deste estudo 6 turmas, entre as quais, 4 pertencentes à ESL (3º ciclo e ensino secundário) e 2 da Escola Básica Integrada Roberto Ivens (2º ciclo).

Os participantes encontram-se distribuídos por ciclo de ensino do seguinte modo: 42,2% (N=38) do 2º ciclo; 26,7% (N=24) do 3º ciclo e 31,1% (N=28) do ensino secundário. O espectro de idades dos alunos compreenderam-se entre os 10 e 20 anos, apresentando um valor médio de 13,2 anos.

Foram analisados subgrupos relativamente ao “escalão etário”, para evitar a distorção provocada pela influência dos alunos repetentes em cada ciclo. Deste modo, o escalão etário “2” corresponde ao 2º ciclo (10 e 11 anos), o escalão etário “3” diz respeito ao 3º ciclo (12, 13 e 14 anos) e por último, o “3” referente ao Ensino Secundário (≥ 15 anos).

Tabela 1- Distribuição da amostra por sexo, ciclo de escolaridade e escalão etário

		Masculino	Feminino	Total
Sexo		49	41	90
Ciclo de Escolaridade	2º ciclo	22	16	38
	3º ciclo	9	15	24
	Ensino Secundário	18	10	28
Escalão Etário	10-11 anos	23	20	43
	12-14 anos	6	7	13
	≥ 15 anos	20	14	34

Foi aplicado o questionário "*Questionário da Motivação para as Atividades Desportivas*" (anexo 14). Este trata-se de uma versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Serpa e Frias (1990), com base num instrumento originalmente desenvolvido por Gill, Gross e Huddleston (PMQ) (1983).

O QMAD incluiu 30 itens, representando cada um deles um motivo subjacente à participação em atividades desportivas, cuja importância é indicada pelos sujeitos numa escala de lickert de 5 pontos em que 1 corresponde a nada importante, 2 pouco importante, 3 importante, 4 totalmente importante e 5 muito importante.

A análise fatorial dos 30 itens gerou 8 fatores motivacionais identificados por Fonseca (1995): “Estatuto”; “Emoções”, “Prazer”; “Competição”, “Forma Física”, “Desenvolvimento de Competências”, “Afiliação Geral” e “Afiliação Específica”.

Tabela 2- Fatores motivacionais (Fonseca, 1995)

Fatores motivacionais	Itens
<i>Estatuto</i>	3, 5, 12, 14, 19, 21, 28
<i>Emoções</i>	4, 7, 13
<i>Prazer</i>	16, 29, 30
<i>Competição</i>	20, 26
<i>Forma Física</i>	6, 15, 17, 24

<i>Desenvolvimento de Competências</i>	1, 10, 23
<i>Afiliação Geral</i>	2, 11, 22
<i>Afiliação Específica</i>	8, 9, 18, 27

O questionário foi aplicado a 6 turmas pertencentes ao 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, durante as aulas de EF no início do mês de março. A ESL não possui turmas do 2º ciclo de escolaridade, pelo que foi necessário recorrer a outra escola do concelho de Ponta Delgada, nomeadamente a Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Nesta aplicação, foram explicados aos alunos o procedimento de preenchimento, bem como o propósito e objetivo do estudo.

3.3.2. Análise Estatística

Os dados recolhidos são apresentados através de parâmetros descritivos (média, desvio padrão, máximo e mínimo). Foi realizada a análise prévia da normalidade e homogeneidade de distribuição (Testes *Shapiro- Wilk* e *Levene*). Tendo em consideração da tipologia das variáveis de estudo (categóricas e frequência) e a não verificação da normalidade na generalidade das variáveis, optou-se pela utilização de testes não paramétricos.

Foram utilizados o teste do *Kruskal-Wallis* (KW) para comparar amostras independentes de tamanhos iguais ou diferentes, nomeadamente os ciclos de escolaridade e escalão etário. Para efetuar a comparação entre sexo, foi utilizado o teste de amostras independentes *Mann-Whitney*.

Em todas as análises realizadas foi estabelecido o nível de significância de $p \leq 0,05$. Todos os procedimentos de análise foram realizados através da 24ª edição do software estatístico *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS).

3.3.3. Apresentação de resultados

Analisando a tabela 1, é possível encontrar os valores das estatísticas descritivas para cada um dos itens motivacionais relacionados com as atividades desportivas

No que diz respeito aos motivos em relação à prática das atividades desportivas, verificou-se que os itens que apresentam scores mais elevados foram “*manter a forma*”, “*trabalhar em equipa*”, “*aprender novas técnicas*”, “*fazer exercício*”, “*espírito de equipa*”, “*estar em boa condição física*” e por fim, “*ultrapassar desafios*”. Por outro lado, os menos relevantes na motivação dos alunos estão relacionados com “*ganhar*”,

“viajar”, “receber prêmios”, “ser conhecido” e por último, “ser reconhecido e ter prestígio”.

Tabela 3- Estatística Descritiva dos Itens de Motivação

	n	Média± DP	Máximo	Mínimo
Item 1- “Melhorar as capacidades técnicas”	90	4,34±0,690	2	5
Item 2- “Estar com os amigos”	90	3,74±1,103	1	5
Item 3- “Ganhar”	90	2,78±1,420	1	5
Item 4- “Descarregar energias”	90	3,94±1,074	1	5
Item 5- “Viajar”	90	2,67±1,430	1	5
Item 6- “Manter a forma”	90	4,50±0,797	2	5
Item 7- “Ter emoções fortes”	90	3,60±1,243	1	5
Item 8- “Trabalhar em equipa”	90	4,65±0,676	2	5
Item 9- “Influência da família ou amigos”	90	3,14±1,387	1	5
Item 10- “Aprender novas técnicas”	90	4,61±0,698	1	5
Item 11- “Fazer novas amizades”	90	4,07±0,986	1	5
Item 12- “Fazer algo em que se é bom”	90	4,03±1,016	1	5
Item 13- “Libertar a tensão”	90	3,58±1,236	1	5
Item 14- “Receber prêmios”	90	2,78±1,412	1	5
Item 15- “Fazer exercício”	90	4,69±0,574	3	5
Item 16- “Ter algo para fazer”	90	3,63±1,240	1	5
Item 17- “Ter ação”	90	4,19±0,856	1	5
Item 18- “Espírito de equipa”	90	4,58±0,707	3	5
Item 19- “Pretexto para sair de casa”	90	2,93±1,571	1	5
Item 20- “Entrar em competição”	90	3,37±1,336	1	5
Item 21- “Ter a sensação de ser importante”	90	2,82±1,473	1	5
Item 22- “Pertencer a um grupo”	90	3,51±1,164	1	5
Item 23- “Atingir um nível desportivo mais elevado”	90	4,16±1,043	1	5

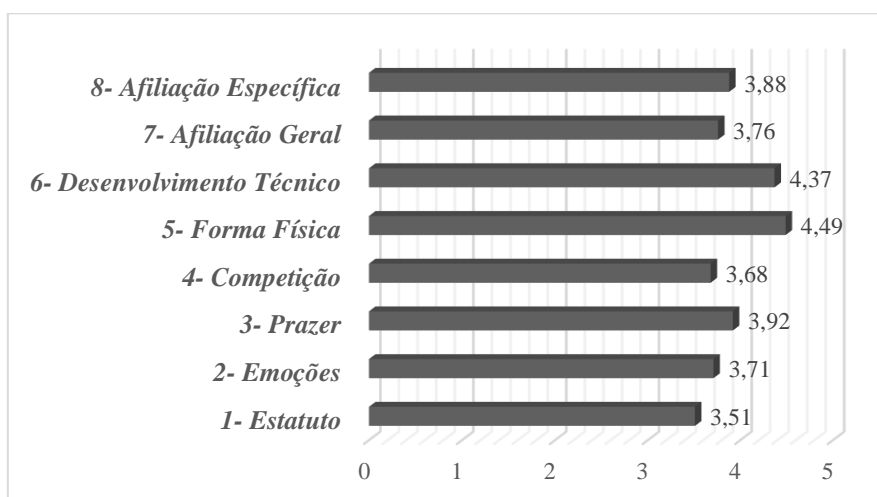
Item 24- “Estar em boa condição física”	90	4,57±0,705	3	5
Item 25- “Ser conhecido”	90	2,43±1,302	1	5
Item 26- “Ultrapassar desafios”	90	4,54±0,823	1	5
Item 27- “Influência dos treinadores”	90	3,16±1,405	1	5
Item 28- “Ser reconhecido e ter prestígio”	90	2,82±1,370	1	5
Item 29- “Divertimento”	90	4,38±0,869	1	5
Item 30- “Prazer na utilização das instalações do material desportivo”	90	3,74±1,137	1	5

Ao estudar os fatores motivacionais (tabela 4 e figura 1), de acordo com o proposto por Fonseca (1995) e em relação à amostra global, verifica-se que os alunos atribuem uma maior importância à “*Forma Física*” e ao “*Desenvolvimento Técnico*” (tabela 4). Por outro lado, atribuem menor importância ao “*Estatuto*” (tabela 4).

Tabela 4- Fatores motivacionais da amostra global (Fonseca, 1995)

Fatores Motivacionais	Amostra Global (Média±DP)
1- Estatuto	3,51±0,77
2- Emoções	3,71±0,85
3- Prazer	3,92±0,77
4- Competição	3,68±0,74
5- Forma Física	4,49±0,55
6- Desenvolvimento Técnico	4,37±0,59
7- Afiliação Geral	3,76±0,83
8- Afiliação Específica	3,88±0,71

Figura 1- Fatores Motivacionais para Amostra Global



Na comparação entre ciclos de escolaridade (tabela 5), verificaram-se diferenças entre os ciclos nos fatores relacionados com o *Prazer* e *Competição*. e na marginalidade da diferença significativa, para o *Desenvolvimento Técnico*.

Tabela 5- Comparação entre ciclos de escolaridade

	2º Ciclo (M±DP)	3º Ciclo (M±DP)	Ensino Secundário (M±DP)	χ^2	<i>p</i>
1- Estatuto	3,35±0,958	3,71±0,606	3,55±0,566	3,856	ns
2- Emoções	3,54±1,029	3,81±0,773	3,86±0,562	1,356	ns
3- Prazer	3,91±0,871	4,19±0,708	3,70±0,611	6,349	0,042*
4- Competição	3,43±0,892	3,88±0,682	3,84±0,452	6,512	0,039*
5- Forma Física	4,55±0,426	4,63±0,483	4,29±0,687	4,211	ns
6- Desenvolvimento Técnico	4,41±0,632	4,53±0,491	4,19±0,562	5,425	0,066**
7- Afiliação Geral	3,68±0,997	3,82±0,774	3,83±0,608	0,902	ns
8- Afiliação Específica	3,79±0,795	4,10±0,683	3,81±0,592	3,166	ns

ns (não significativo) (*) significativo para $p \leq 0,05$ (**) marginalidade da significância

Relativamente à comparação entre os grupos dos ciclos de escolaridade, na tabela 5, no que diz respeito ao “*Prazer*”, verificou-se uma diferença entre o Ensino Secundário e o 3º Ciclo ($Z = -15,139$; $p = 0,035$). Através da observação dos valores médios, constatou-se a existência de valores mais elevados para o 3º ciclo em relação ao Ensino Secundário

(88,3%). No que toca ao motivo “*Competição*”, verificou-se diferenças entre o 2º e 3º ciclo de escolaridade ($Z = -15,560$; $p = 0,076$). De realçar que o 3º ciclo apresenta valores mais elevados do que o 2º ciclo (88,4%).

Tabela 6- Diferenças existentes entre ciclos

	2º e 3º Ciclo	2º Ciclo e Ensino Secundário	3º Ciclo e Ensino Secundário
<i>3- Prazer</i>	ns	ns	0,035*
<i>4- Competição</i>	0,076 **	ns	ns

Quando analisados os resultados comparando o sexo não se verificaram quaisquer diferenças (tabela 7).

Tabela 7- Comparação entre sexo

	Masculino (M±DP)	Feminino (M±DP)	p
<i>1- Estatuto</i>	3,57±0,866	3,44±0,644	ns
<i>2- Emoções</i>	3,68±0,938	3,74±0,728	ns
<i>3- Prazer</i>	3,87±0,808	3,98±0,728	ns
<i>4- Competição</i>	3,81±0,733	3,51±0,734	ns
<i>5- Forma Física</i>	4,48±0,598	4,51±0,482	ns
<i>6- Desenvolvimento Técnico</i>	4,42±0,626	4,33±0,535	ns
<i>7- Afiliação Geral</i>	3,77±0,824	3,75±0,843	ns
<i>8- Afiliação Específica</i>	3,83±0,720	3,93±0,709	ns

A comparação entre o escalão etário (tabela 8), observam-se, diferenças, nomeadamente na “*Forma Física*” e “*Desenvolvimento Técnico*”.

Tabela 8- Comparação entre escalões etários

	Faixa Etária 2º Ciclo (M+DP)	Faixa Etária 3º Ciclo (M+DP)	Faixa Etária Ensino Secundário (M+DP)	x²	p
1- Estatuto	3,44±0,953	3,66±0,555	3,54±0,569	1,168	ns
2- Emoções	3,63±1,032	3,51±0,728	3,88±0,568	2,171	ns
3- Prazer	3,93±0,879	4,23±0,658	3,79±0,636	3,544	ns
4- Competição	3,48±0,876	3,85±0,761	3,85±0,465	4,877	ns
5- Forma Física	4,58±0,420	4,73±0,414	4,29±0,663	7,078	0,039*
6- Desenvolvimento Técnico	4,46±0,613	4,56±0,479	4,196±0,551	6,946	0,031*
7- Afiliação Geral	3,72±0,965	3,79±0,740	3,80±0,679	0,012	ns
8- Afiliação Específica	3,82±0,807	4,10±0,666	3,88±0,598	1,167	ns

Relativamente ao fator motivacional “*Forma Física*” (tabela 9), verificaram-se diferenças entre o escalão etário correspondente ao Ensino Secundário e 3º Ciclo ($p=0,037$ e $Z=20,843$). Neste ponto, o 3º Ciclo demonstrou valores médios superiores quando comparado com o Ensino Secundário (96,8%).

No que toca ao fator motivacional “*Desenvolvimento Técnico*”, existiram diferenças entre o escalão etário correspondente ao 2º Ciclo e Ensino Secundário ($p=0,058$ e $Z=13,698$), sendo que o 2º Ciclo apresentou valores superiores comparativamente ao Ensino Secundário (96,8%).

Tabela 9- Comparação entre grupos de escalões etários

	2º e 3º Ciclo	2º Ciclo e Ensino Secundário	3º Ciclo e Ensino Secundário
Item 5- Forma Física	ns	ns	0,037*
Item 6- Desenvolvimento Técnico	ns	0,058**	ns

4. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados obtidos no estudo irão ser analisados tendo como referência:

- as motivações mais e menos relevantes pelos alunos;
- a motivação para a prática de atividades desportivas em função do ciclo de escolaridade, escalão etário e sexo;
- relevância dos fatores motivacionais na linha de Fonseca (1995).

4.1. Quais foram os itens/motivos mais relevantes pelos alunos? E menos?

De uma forma geral, no âmbito da motivação para a prática desportiva, os nossos resultados evidenciaram, independentemente do ciclo de escolaridade, escalão etário e sexo, que as motivações mais valorizadas (média $\geq 4,5$) foram sobretudo: “*manter a forma*”, “*trabalhar em equipa*”, “*aprender novas técnicas*”, “*fazer exercício*”, “*espírito de equipa*”, “*estar em boa condição física*” e “*ultrapassar os objetivos*”. Todos estes resultados assumem um caráter de origem intrínseca e encontram-se em concordância com a literatura (Osorio, 2014; Gill, Gross & Huddleston, 1993; Frias & Serpa, 1991; Serpa, 1992; Raposo, Figueiredo & Granja, 1996). Por sua vez, o presente estudo difere da maioria da literatura acima mencionada no que diz respeito aos motivos “*entrar competição*” e “*ganhar*” como mais importantes, motivo que advém, talvez, pelo facto de alguns estudos se aplicarem a modalidades desportivas e não ao ensino.

Os resultados deste trabalho concordam com Serpa (1992), que através da aplicação do QMAD a 750 alunos do desporto escolar em Portugal, apontou como principais motivos para a prática desportiva: estar em boa condição física, trabalho em equipa, aprender novas técnicas, espírito de equipa, fazer exercícios, manter a forma.

Relativamente a estudos realizados por Rocha (2009) e Roque (2018), os fatores motivacionais que parecem ser mais importantes para o comprometimento dos alunos com a EF escolar foram: “*manter a forma*”; “*trabalhar em equipa*”; “*aprender novas técnicas*”; “*fazer novas amizades*”; “*fazer exercício*”; “*espírito de equipa*”; “*estar em boa condição física*” e por fim, o “*divertimento*”. Realizando uma comparação com o estudo de Rocha (2009), os nossos resultados apenas se diferenciam nas questões relacionadas com “*fazer novas amizades*” e o “*divertimento*”.

Para além disso, podemos constatar que todas estas motivações se encontram presentes nas finalidades e áreas do PNEF e são exercitadas durante as aulas de EF. Vejamos o caso

desta finalidade presente no PNEF “*Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas*” e deste objetivo geral “*Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo*”. A finalidade está claramente ligada às motivações “*manter a forma*”, “*estar em boa condição física*”, enquanto o objetivo geral articula-se às respostas “*trabalhar em equipa*” e “*espírito de equipa*”. Assim, verifica-se assim, uma articulação entre os PNEF e as respostas fornecidas pelos alunos.

Por outro lado, as menos valorizadas (média < 2,90), foram: “*ganhar*”, “*viajar*”, “*receber prémios*”, “*pretexto para sair de casa*”, “*ser conhecido*” e por fim, “*ser reconhecido e ter prestígio*”. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Cid (2002), que verificou a presença dos anteriores itens relacionados com a motivação extrínseca. Por outro lado, os itens “*pretexto para sair de casa*” e “*ser conhecido*” convergem com o estudo de Viegas et al., (2009). Os resultados obtidos nesta nossa investigação, divergem, em parte, dos encontrados no estudo realizado por Pereira e Vasconcelos Raposo (S/D), segundo o qual as respostas dos inquiridos ao QMAD indicaram como motivos menos importantes o “*Descarregar energias*” e “*Ter a sensação de ser importante*”. Por outro lado, verifica-se uma concordância no que diz respeito ao motivo “*pretexto para sair de casa*”.

O facto de as respostas “*ganhar*” e “*receber prémios*” encontrarem-se incluídas nas respostas menos valorizadas, são um importante fator, pois a EF apela à inclusão e participação de todos, em detrimento dos resultados, simbolismo do bom trabalho dos professores e treinadores destes alunos.

4.2. Quais foram os fatores motivacionais mais e menos evidenciados?

Os resultados do presente estudo convergem com a literatura (Costa, 2015; Rebelo, 1999; Cruz & Cunha, 1990; Fonseca & Ribeiro, 2001; Gill et al., 1983), confirmando-se assim, que nestas faixas etárias, os fatores motivacionais dos alunos para a prática de atividades físicas estão relacionados com a *forma física e desenvolvimento técnico*, e ao invés, o *estatuto* apresenta-se como fator motivacional menos evidenciado.

Rocha (2009), verificou, em primeiro lugar, uma supremacia dos motivos relacionados com a *Forma Física* e em segundo lugar, motivos de *Afiliação Específica*. Neste ponto de vista, os referidos resultados só entram em concordância com o presente estudo relativamente ao primeiro fator.

Deste modo, constata-se que a maior parte dos motivos relevantes são pertencentes à motivação intrínseca e sendo o “*Estatuto*” constituído por itens relacionados com a motivação extrínseca (exemplo: “*viajar*”, “*receber prémios*”, etc.), é importante perceber que os alunos pouco valorizam este fator. Podemos também comparar os resultados com Cid (2006), onde foi encontrado um predomínio, na resposta dos inquiridos, relativamente a aspetos motivacionais intrínsecos.

Estes resultados (motivos), são indicadores da qualidade das intervenções dos professores e treinadores junto dos seus aprendizes, na medida em que Serpa (2017, pp. 47), defende que os “*praticantes que se caracterizam por uma elevada motivação intrínseca são normalmente empenhados, regulares no modo como se dedicam ao desporto, assíduos e pontuais*”. Ainda segundo este autor, a motivação intrínseca deverá prevalecer sobre a extrínseca, o que se verifica no presente estudo.

Para além disso, as finalidades dos Programas da disciplina de Educação Física entram em concordância com as opiniões dos alunos, pois a *Forma Física* está relacionada com a Área da Aptidão Física e o *Desenvolvimento Técnico* é assegurado através da extensão das diferentes áreas e matérias na disciplina (PNEF, 2001).

Os resultados verificados nesta questão do presente estudo encontram-se em consonância com as questões dos itens motivacionais acima mencionadas.

4.3. Verificaram-se diferenças entre ciclos de escolaridade no que diz respeito aos fatores motivacionais? Quais?

Januário et al., (2012), afirmam que a motivação dos alunos para a prática desportiva parece estar associada a um conjunto de variáveis demográficas que a determinam, variando com o nível de escolaridade. Através da análise das respostas dos inquiridos, confirma-se a anterior afirmação com os resultados do presente estudo. Relativamente à comparação entre os grupos dos ciclos de escolaridade, verificou-se diferenças entre ciclos relativamente aos fatores *Prazer* e *Competição*.

Segundo Rebelo (1999), os estudos realizados sobre os motivos para a prática desportiva relativos ao escalão de formação e ciclo de ensino não abundam.

Um estudo realizado por Januário et al., (2012), reiterou que, com o aumento da idade e do ciclo de escolaridade, verifica-se uma diminuição relativamente à motivação para o trabalho de equipa e para a influencia de terceiros sobre a motivação para a prática

(*afiliação específica*). Esta ideia não se verificou no presente estudo, pelo que não se obteve diferenças entre ciclos no que diz respeito a este fator motivacional.

Segundo Esteves (2015), a tendência aponta para que os alunos do Ensino Secundário serem aqueles que menos valorizam cada uma das dimensões de motivação para a prática do desporto, nomeadamente a questão da emoção e das competências técnicas. Esta afirmação entra em concordância com o presente estudo na questão das competências/desenvolvimento técnico.

Contrariamente ao verificado no estudo de Januário et al., (2012), não foram verificadas diferenças significativas em função do ciclo de escolaridade para questões relacionadas com o *Estatuto*.

De acordo com Carvalho et al., (2013), a “ordem física”, é um dos motivos que leva principalmente os alunos do 3º ciclo a praticarem atividades desportivas. Este facto não se verificou no presente estudo.

Relativamente ao prazer, o 3º ciclo demonstrou superioridade em relação ao ensino secundário. Como o prazer está relacionado com os itens “*ter algo para fazer*”, “*divertimento*” e “*prazer na utilização das instalações e material desportivo*”, pensamos que esta diferença pode ter sido verificada, essencialmente, pela maturidade dos alunos pertencentes ao ensino secundário. A maioria destes assume o exercício físico como uma ferramenta importante para a saúde de todos, ao invés do 3º ciclo, que considera o prazer e carácter lúdico da prática.

No que toca à *Competição*, verifica-se uma superioridade do 3º Ciclo em relação ao 2º Ciclo. Como a maioria dos alunos inquiridos participam em atividades extracurriculares e possuem um clube desportivo, a supremacia verificada pode ser explicada por um aumento da fase de especialização que decorre à medida que subimos nos diferentes escalões desportivos. Esta fase de especialização é marcada por um predomínio da performance e dos resultados, pelo que a competição adquire uma importância relevante.

Em suma, estas diferenças verificadas poderão ser explicadas pela existência de uma amplitude de idades ainda considerável (entre 10 e 20 anos) e conseqüentemente níveis maturacionais diferenciados, que faz com que se tenha diferentes perspetivas e ideias perante as questões motivacionais.

4.4. Verificaram-se diferenças entre sexo no que diz respeito aos fatores motivacionais?

Através da comparação entre o sexo, não se verificaram diferenças nos fatores motivacionais para esta variável independente. Os resultados do presente estudo, face à ausência de diferenças verificadas entre gênero, contrapõem-se a alguns estudos (e.g., Batista, 1993; Fonseca & Ribeiro, 1994; Rebelo, 1999; Veigas et al., 2009; Januário et al., 2012; Esteves, 2015).

Por outro lado, e à semelhança dos resultados obtidos na nossa investigação, Maia & Lopes (2003), num estudo realizado no arquipélago dos Açores, reiterou que através da comparação entre a hierarquia dos grandes fatores motivacionais para a prática desportiva nos dois géneros verificou a existência de padrões semelhantes. Esta ideia também foi corroborada por Osório (2014), Costa (2015) e Pansera et al., (2016), que averiguaram uma grande semelhança nas respostas escolhidas pelos alunos e ambos os sexos, verificando-se assim, a inexistência de diferenças verificadas para o sexo. Na mesma linha de ideias, Cunha et al., (2019), através da análise por fatores, permitiu concluir que as motivações para envolvimento em atividades desportivas não diferem em muitos aspetos entre homens e mulheres.

As respostas dos alunos demonstraram uma homogeneidade no que diz respeito às motivações para a prática desportiva. Estes resultados, apesar de nem sempre se encontrarem em concordância com a literatura, não surpreendem, pois segundo o que é aferido nas nossas aulas de Educação Física, não se verificam grandes diferenças no sexo relativo à motivação dos alunos nas aulas. Para além, este facto poderá apontar para uma estratégia educacional nas aulas da disciplina que permitem favorecer a equidade entre os géneros. Quando as estratégias utilizadas não reforçam as diferenças entre gênero, existe uma maior probabilidade de ambos os sexos se sentirem motivados para realizar as atividades (Pansera et al., 2016).

4.5. Verificaram-se diferenças entre escalão etário no que concerne aos fatores motivacionais? Quais?

De acordo com Januário et al., (2012), a literatura sobre a influência da idade e escalões etários na estrutura motivacional não parece ser, ainda, como se constata, totalmente clara.

Efetuando, de forma individual as comparações existentes entre escalões etários, foi possível verificar diferenças existentes ao nível de motivações (Fonseca, 1995;

Fernandes, 2001; Januário et al., 2012). Estas encontram-se relacionadas com a *Forma Física e Desenvolvimento Técnico*.

Em conformidade com o presente estudo surge Januário et al., (2012), através de um trabalho realizado, a análise das respostas dos inquiridos revelou que, de um modo geral, os motivos considerados como mais importantes para a decisão de praticar desporto foram os relacionados com a procura de desenvolvimento das suas competências físico-desportivas, nomeadamente, a melhoria das competências técnicas específicas dessa modalidade e manterem ou melhorarem os seus índices físicos. Catita (2008), afirma que um dos motivos que leva a população portuguesa a praticar atividades desportivas prende-se com fatores relacionados com competências físico-desportivas, nomeadamente aprendizagem e desenvolvimento de competências relacionadas com a modalidade. Apesar de não ser especificado o contexto desportivo dos alunos, esta ideia também se verifica no presente estudo. Nesta mesma ordem de ideias surge Machado (1997), reiterando que um individuo motivado para um determinado desporto, procura o desenvolvimento e manutenção das habilidades específicas de cada modalidade.

Gomes (2006), no que respeita à comparação entre idades, averiguou diferenças nos fatores motivacionais do desenvolvimento técnico, competição e afiliação geral. No presente estudo, destas, apenas se verificaram diferenças ao nível do *Desenvolvimento Técnico*, neste caso com supremacia do 2º ciclo em relação ao ensino secundário.

Matanga et al., (2017), num estudo realizado em adolescentes dos 12 aos 19 anos, constatou que o fator motivacional mais considerado aparece relacionado com a *forma física*, pelo que este foi também uma das diferenças verificadas na presente investigação.

Cid (2002) utilizou uma amostra composta por 110 sujeitos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e 20 anos, tendo concluído que dois dos motivos mais importantes passavam por manter a *forma e estar em boa condição física*. Tratando-se este estudo relativo a um escalão etário pertencente ao ensino secundário, o resultado deste estudo não foi verificado na presente investigação, pois o 3º Ciclo apresentou valores superiores relativamente ao Ensino Secundário nos fatores motivacionais relacionadas com a *Forma Física*.

Relativamente ao *Prazer* e em concordância com os resultados no presente estudo, Balbinotti, Barbosa, Juchem, Balbinotti, & Saldanha (2007), num estudo realizado com uma amostra de 428 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 13 e 16 anos,

escalões etários com idades compreendidas no 3º ciclo e Ensino Secundário, concluíram que a motivação para a prática de atividade física relacionada com o fator motivacional do *Prazer* não varia, de forma significativa, durante a adolescência.

À semelhança com o sucedido no nosso trabalho, Stern et al., (1990), através da implementação de um programa de treino junto de crianças e adolescentes, concluíram que as crianças mais novas fazem distinções significativas na sua motivação para participar em atividades e que alguns aspetos da participação que os motivam mudam à medida que se avança na idade.

Esteves (2015), num estudo realizado, observou que os motivos para a prática de exercício diferem em função da idade, o que se verifica na nossa investigação. Pelo contrário do verificado no nosso estudo, Rebelo (1999), na análise das respostas dos seus inquiridos, relativamente aos motivos em função do nível de escolaridade e etário, não foram evidentes quaisquer diferenças significativas entre eles.

Egli et al., (2011), através de uma investigação junto de estudantes, verificaram diferenças significativas para motivações do exercício na população em estudantes com maior idade. A compreensão dessas diferenças é importante para os profissionais da área programarem e implementarem estratégias de promoção da atividade física.

Fonseca, Sousa & Vilas-Boas, (2001) mencionam também que quanto mais baixo for o nível de ensino, maior a capacidade em trabalhar em equipa, uma vez, que nestas idades as crianças dão especial importância ao facto de poderem contactar com as outras crianças. Este dado não se encontra em concordância com os nossos resultados, pelo que não se verificaram diferenças ao nível da *Afiliação*.

Se também efetuarmos uma análise os nossos resultados, verificamos que existem algumas diferenças nos fatores motivacionais dos escalões etários comparativamente aos ciclos de escolaridade, pelo que podemos afirmar a presença de um número elevado de alunos com idades superiores às idades normais para presença naquele ciclo. Esta presença influenciou, claramente, as respostas verificadas nos ciclos de escolaridade.

5. Conclusão

O principal objetivo deste estudo prendeu-se pela investigação da motivação para a prática de exercício e atividade física dos alunos que regularmente frequentam as aulas de EF, tendo em conta as variáveis independentes do ciclo de escolaridade, sexo e escalão

etário. A realização de investigações neste âmbito poderá assumir importância na identificação de motivos e motivações determinantes do exercício físico, possibilitando a definição das atuações e metodologias mais adequadas a implementar, com vista a remover as barreiras à prática de exercício, promovendo as oportunidades de praticar e prevenindo o abandono.

Após a análise dos resultados, pode-se afirmar, em primeiro lugar que a motivação para o exercício decorre não de uma razão, mas sim de um conjunto de razões.

Relativamente aos motivos que os alunos consideram como mais relevantes, destacaram-se: “*aprender novas técnicas*” e “*fazer exercício*”. Por sua vez, os menos relevantes foram: “*ser conhecido*” e “*viajar*”. Utilizando a estrutura fatorial de Fonseca (1995), os fatores motivacionais mais relevantes foram a “*forma física*” e o “*desenvolvimento técnico*”, enquanto que o menos valorizados foi o “*estatuto*”. Deste modo, estamos em condições de afirmar que os alunos valorizam mais (e bem) a motivação intrínseca.

Tendo em conta aos ciclos de escolaridade, verificaram-se diferenças nos fatores relacionados com o *Prazer*, *Competição* e marginalidade das diferenças no *Desenvolvimento Técnico*. Na variável independente sexo, apuramos uma uniformidade das respostas dos alunos, verificando-se um equilíbrio nas motivações entre esta variável independente. Por fim, relativamente ao escalão etário, por se verificarem alunos repetentes, existiram divergências nos motivos comparado com os ciclos de escolaridade. Constatamos diferenças entre escalões etários nos fatores motivacionais associados à *Forma Física* e o *Desenvolvimento Técnico*.

Em suma, é interessante perceber que, de uma forma geral, os alunos sentem maior motivação intrínseca comparativamente à extrínseca.

Apesar de nem sempre se ter averiguado a concordância entre os resultados e literatura, verificou-se, na maior parte, uma sintonia destes com as diretrizes definidas pelo PNEF, nos remetendo para a eficácia da intervenção docente nas aulas de EF. A investigação realizada, mostrou que à semelhança de outros estudos já produzidos, que os alunos possuem diferentes motivos e motivações para a prática desportiva.

Para manter as pessoas envolvidas e empenhadas em praticar atividades desportivas, mais do que investir em infraestruturas apropriadas, importante é formar e educar o ser

humano, quer sejam os alunos quer sejam os intervenientes dos processos de aprendizagem. As pessoas possuem diversos vários motivos para o envolvimento numa tarefa, pelo que se torna importante o estudo destes motivos e o apelo à comunicação dos seus motivos e razões. Para criar um clima motivacional mais adequado, é importante analisar e perceber as características pessoais dos indivíduos, bem como a sua capacidade relacional. Para além, visto a motivação ser alterada de acordo com a idade, é importante monitorizá-la e apelar à participação desportiva.

6. Recomendações para Estudos Futuros

Como recomendações para futuros estudos, gostaríamos de destacar as seguintes:

- Realizar o mesmo estudo, mas com uma amostra mais elevada, de forma a obter uma maior validade e generalização;
- Incluir alunos do 1º ciclo de escolaridade;
- Comparar alunos federados e não federados;
- Considerar as modalidades dos participantes;
- Estudar as motivações nas aulas de EF para alunos que não possuem atividades extracurriculares nem clubes desportivos;
- Efetuar comparação relativa às diferentes modalidades e diferenças de motivações relativamente aos desportos coletivos e desportos individuais.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio profissional, como um momento preponderante na minha formação, demonstrou ser uma fonte de conhecimento e reflexão contínua.

Terminada esta etapa de formação, torna-se importante efetuar uma análise e balanço da nossa prestação com a finalidade de ajuizá-la. Durante todo este processo, os desafios e as exigências surgidas no nosso dia-a-dia, levou-nos a tomar decisões e respostas que nos possibilitou criar uma identidade e permitiu a nossa evolução enquanto profissionais. A nossa evolução dependeu, em grande parte, da capacidade crítico-reflexiva, pois através da identificação das lacunas e pontos fortes da nossa intervenção, permitiu-nos progredir nas nossas práticas.

Para além da lecionação e intervenção direta no processo ensino-aprendizagem, a participação no cargo de assessoria e intervenção nas atividades realizadas na escola, possibilitou-nos aprimorar capacidades relacionais e sociais.

Desde as incertezas iniciais até às convicções finais, a partilha de conhecimentos, costumes, sentimentos e momentos foram características durante todo este processo, desde professores, núcleo de estágio, alunos, auxiliares, todos deixaram a sua marca e foram intervenientes diretos na modelação do nosso “eu”.

Como referia nas expetativas iniciais: “Quanto à experiência de ser professor estagiário de EF, o desejo de sermos bem-sucedidos e de autorrealização a diferentes níveis encontra-se presente em todas as práticas”, o sentimento de dever cumprido encontra-se bem presente, e que apesar dos momentos menos bons, demos o nosso melhor em todos os momentos deste processo.

Refletindo acerca da profissão docente... Ser professor não é uma tarefa fácil, mas sentimos um enorme prazer a lecionar e sem sermos “facilitadores de aprendizagens”. Terminando esta etapa incrível no nosso desenvolvimento, deparamo-nos com uma nova realidade e desafio nas nossas vidas: o mercado de trabalho. Apesar das incertezas do futuro, encaro com esperança a possibilidade de vir a exercer, brevemente, a profissão que sempre ambicionei. Finalizo com esta afirmação que me revejo muito: “Escolhe um trabalho de que gostes e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida” (Confúcio).

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Barros, I. (2012). Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de educação física.
- ✓ Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física - 3º Ciclo*. Direção Geral da Educação.
- ✓ Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- ✓ Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools in the Bulletin of Physical Education.

- ✓ Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. Lisboa: Escola Superior de Música. Acedido em 15 de junho de 2020 em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.
- ✓ Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. *Lisboa, FMH*.
- ✓ Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação, Prática. Edições FMH
- ✓ Casqueiro, A., Bejan, B., Correia, G., Barreto, P., Gama, R., Nunes, P., ... & Espada, M. (2015). A relação entre o género e motivação para a prática de atividades desportivas. *Medições: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 40-51.
- ✓ Catita, L. (2008). Motivação para a Prática e Abandono Desportivo de Jovens em Idade Escolar. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Desporto- Universidade do Porto
- ✓ Corbin B. (2002). The Twenty-Second Dudley Allen Sargent Commemorative Lecture, Physical Education as an Agent of Change, 54, 182-195.
- ✓ Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- ✓ da Costa Sousa, J. L. (2017). Aula de Educação Física: Oque o professor sente e pensa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (28-29), 77-87.
- ✓ da Costa, F. C. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- ✓ da Costa, F. C., Carvalho, L. M., Onofre, M., & Diniz, J. A. (2017). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (4), 11-30.
- ✓ Egli, T., Bland, H. W., Melton, B. F., & Czech, D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American college health*, 59(5), 399-406.
- ✓ Ferreira, A. (2017). Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? Um estágio com professora

- com experiência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 35-47.
- ✓ Fonseca, A. & Maia, J. (2000). A motivação dos jovens para a prática desportiva federada: um estudo com atletas das regiões centro e norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
 - ✓ Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The seventyfourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
 - ✓ Graça, A. (1991). *O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola. Análise de uma Unidade de Ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
 - ✓ 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*, 1(1), pp. 55-67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_1%x.
 - ✓ Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico. *Ministério da Educação*.
 - ✓ Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Almedina.
 - ✓ Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor: Da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
 - ✓ Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., Canha, L. (1998). A saúde dos adolescentes portugueses. Estudo nacional da rede europeia HBSC/OMS (1998) (pp. 21-23). Lisboa: FMH Edições.
 - ✓ Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. FADEUP.
 - ✓ McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.

- ✓ Mesquita, T., Araújo, A., & Bastos, A. (2008). Motivação nas aulas de Educação Física: Um estudo comparativo entre gêneros. *Revista Digital Buenos Aires, ano, 13*.
- ✓ Moreno, R. M., Dezan, F., Duarte, L. R., & Schwartz, G. M. (2006). Persuasão e motivação: interveniências na atividade física e no esporte. *Lecturas: Educación física y deportes, (103), 35*.
- ✓ Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. Longman, Inc., 95 Church St., White Plains, NY 10601-1505.
- ✓ Osório, D. (2014). Relatório Final de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- ✓ Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. Cadernos de Educação [UFPEL].
- ✓ Passos, P. (2013). Comportamento Motor, Controlo e Aprendizagem. Lisboa: Edições FMH.
- ✓ Pereira, J. P. e Vasconcelos Raposo, J. (S/D). As Motivações e a Prática Desportiva. Revista Motricidade Online/Gestão Desportiva. <http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/42-gestao/1222-as-motivacoes-e-a-pratica-desportiva>.
- ✓ Pereira, P., Costa, F., & Diniz, J. (2017). A motivação dos alunos em Educação Física: Um estudo na perspectiva da orientação de objectivos de realização. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 0(34), 109-120*. <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/134/121>
- ✓ Pereira, P., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2017). A motivação dos alunos em Educação Física: Um estudo na perspetiva da orientação de objetivos de realização. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (34), 109-120*.
- ✓ Pessato, Bárbara Coiro, & Valentini, Nadia Cristina. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física / UEM, 24(3), 475-487*.
- ✓ Portaria n.º 59/2019 de 28 de agosto de 2019. Secretaria Regional da Educação e Cultura


- ✓ Rocha, T. (2003). A Motivação para o Exercício. Monografia da Licenciatura realizada no âmbito do seminário da motivação para o exercício, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Consultado em 22/Jun, 2020, em [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20822/1/Motivação para o exercício.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20822/1/Motivação_para_o_exercício.pdf)
- ✓ Roque, A. M. S. D. C. (2018). *Motivação para o desporto escolar em alunos do 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas Paula Nogueira, Olhão.*
- ✓ Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- ✓ Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do desporto*, 185-206.
- ✓ Samulski, D. *Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática*. Belo horizonte: Imprensa UFMG, 1995.
- ✓ Sardinha, L.B. (1999). Exercício, saúde e aptidão metabólica. Um guia para a prática da promoção da saúde. In L.B. Sardinha, M.G. Matos & I. Loureiro (Eds), *Promoção da Saúde – Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 85-121). Lisboa: FMH Edições.
- ✓ Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto- Instrumentos de observação sistemática em Educação Física e Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições. Cruz Quebrada.
- ✓ Scalon, R. M., Becker Júnior, B., & Brauner, M. R. G. (1999). Fatores motivacionais que influem na aderência dos programas de iniciação desportiva pela criança. *Revista Perfil. Porto Alegre. Vol. 3, (1999), p. 51-61.*
- ✓ Serpa, S. (1991). "Motivação para a Prática Desportiva". In Sobral, F; Marques, A. Coordenação. *FACDEX - Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa*. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Direcção Geral dos Desportos. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Fevereiro 1991, Lisboa.
- ✓ Serpa, S. (2016). *Psicologia do desporto*. Retirado de http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI-02_Psicologia.pdf

- ✓ SERPA, S. (2017)- *Mente, desporto e performance: o fator psi*. Lisboa: Visão e Contextos.
- ✓ Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- ✓ Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- ✓ Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- ✓ Stern, H. P., Bradley, R. H., Prince, M. T., & Stroh, S. E. (1990). Young Children in Recreational Sports: Participation Motivation. *Clinical Pediatrics*, 29(2), 89–94. <https://doi.org/10.1177/000992289002900205>
- ✓ Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- ✓ Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–279, 356–363). Human Kinetics.
- ✓ Vasconcelos-Raposo, J., Moreira, J.M., & Teixeira, C.M.. (2013). Clima motivacional em jogadores de uma equipa de andebol. *Motricidade*, 9(3), 117-126. [https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.9\(3\).2974](https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.9(3).2974)
- ✓ Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos A*, 495.
- ✓ Weinberg, R. S., & Gould, D. S. (2014). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
- ✓ Costa, N. M. M. (2015). *Estudo Comparativo da Motivação para a Prática da Educação Física em alunos do 4º e 6º Anos do Ensino Básico* (Doctoral dissertation).
- ✓ Gomes, C. (2006). Motivação para a prática do futebol: motivos para a prática, objectivos de realização e crenças quanto às causas de sucesso, de jovens pertencentes a escalões de formação de futebol.

- ✓ Cunha, N., Amante, J., Gomes, R., Figueira, A., Figueiredo, T., Pereira, A., ... & Espada, M. (2019). Relação entre género ao nível da motivação para prática de atividades desportivas. *Medi@ções*, 7(1), 151-162.
- ✓ Machado, A. *Psicologia do Esporte-Temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997
- ✓ Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S. D., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 313-320.
- ✓ Virões, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ✓ Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- ✓ Silva, A. C. R. (2017). A Prática Desportiva e o Bem-estar Subjetivo. Um estudo realizado num ginásio em Vila Nova de Gaia.

ANEXOS

1. Questionário Inicial

 ESCOLA SECUNDÁRIA esl DAS LARANJEIRAS Questionário Inicial - Ano/Turma: 9º B	
Nome:	Idade:
Nome pelo qual gostas de ser tratado(a):	
Morada:	
Localidade:	
Nome da Mãe:	Escolaridade:
Nome do Pai:	Escolaridade:
Agregado Familiar:	
Encarregado de Educação:	Parentesco:
Nota final em Educação Física no ano anterior?	
Praticas algum desporto extra curricular?	Se sim, qual?
	Em que Clube?
	Quantas horas semanais?
Gostas de Educação Física?	
Considerando a disciplina de Educação Física, indica as matérias que:	
Gostas mais:	
Gostas menos:	
Tens mais facilidade:	
Tens mais dificuldade:	
No âmbito de Educação Física, que projetos desportivos gostavas de ver implementados na tua Escola?	
O que esperas aprender na disciplina de Educação Física este ano?	
Tens alguma doença ou atestado médico, que te impossibilite de realizar Educação Física?	
Se sim, qual(ais)?	
No Futuro, que profissão gostarias de ter?	
Observações:	
Ano letivo 2019/2020	

2. Teste Sociométrico

Para responderes às questões que se seguem deves escolher apenas os teus colegas de turma e ordená-los por ordem de preferência. Responde honestamente às perguntas e de forma individual.

1. Dos teus colegas de turma, com que gostas mais de estar nos intervalos?

1.º - _____

2.º - _____

3.º - _____

2. E com quem é que não gostas tanto de estar nos intervalos?

1.º - _____

2.º - _____

3.º - _____

3. Preferes fazer trabalhos individuais ou em grupo?

3.1 Se tiveres de fazer um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?

1.º - _____

2.º - _____

3.º - _____

3.2 E quem é que não escolherias para formar o teu grupo?



1.º - _____

2.º - _____


3.º - _____

4. Quais são, dos teus colegas de turma, aqueles com que gostarias de formar uma equipa para jogares nas aulas de Educação Física?

3. Plano Geral de Estágio

		DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO Ano Letivo 2019/2020												
Plano Geral de Estágio														
		Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho			
Lecionação	UD Atletismo	UD Natação		UD Futebol				UD Futebol	UD Dança			UD Andebol	Super Taça Escolar	
	UD Voleibol	UD Ginástica de Solo e Aparelhos					UD Basquetebol	UD Atletismo	P.T.I.	Badminton		UD Nat.		
	Desenvolvimento do protocolo de aptidão física							Desenvolvimento do protocolo de aptidão física				Desenvolvimento do protocolo de aptidão física		
	Recolha de dados FITESCOLA				Recolha de dados FITESCOLA					Recolha de dados FITESCOLA			Recolha de dados FITESCOLA	
Desporto Escolar	Planeamento das Atividades Desportivas Escolares	Torneio Basquetebol 3x3		Preparação Cross Running	II Cross Running			Torneio Inter-Escolas Basquetebol					Super Taça Escolar	
Direção de Turma	Análise dos processos individuais dos alunos; Caracterização da turma; Definição do projeto curricular.	Aplicação e análise dos testes sociométricos							Aplicação e análise dos testes de auto conceito	Saída de Campo - Atividade de "Team Building"				
	Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação.							Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação.				Assembleias de Turma; Reuniões de Direção de Turma; Reuniões de Conselho de Turma; Reuniões Encarregados de Educação e Atendimento aos Encarregados de Educação.		
Seminários	Avaliação e análise da Aptidão Física	Definição do protocolo de aptidão física								Apresentação do projeto - Protocolo de Avaliação Inicial "Elemento fundamental nas aprendizagens de E.F."		Apresentação do projeto - Protocolo de aptidão física "Relação entre exercício físico e saúde"		Apresentação do projeto "Futebol de Rua - Um fator inclusivo e motivacional para os alunos"

4. Plano Anual

 ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS		DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO Ano Letivo 2019/2020 9º Ano – Turma B PLANEAMENTO ANUAL																																																																		
		1º Período				2º Período				3º Período																																																										
Período	Mês	SET	OUT			NOV			DEZ	JAN			FEV		MAR			ABR		MAI																																																
Dia		18	20	25	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	4	6	11	13	18	20	25	27	15	17	22	24	29	1	6	8	13	15	20	22	27	29			
Nº Aula		1	2	4	5	7	8	10	11	13	14	16	17	19	20	22	23	25	26	28	29	31	32	34	35	37	38	40	41	43	44	46	47	49	50	52	53	55	56	58	59	61	62	64	65	67	68	70	71	73	74	76	77	79	80	82	83	85	86	88	89	91	92	94	95			
Mapa de Rotação		Mapa 1			Mapa 2			Mapa 3			Mapa 4			Mapa 5			Mapa 6			Mapa 7			Mapa 8			Mapa 9			Mapa 10			Mapa 11																																				
Bloco de 45'		Pavilhão			Piscina			Sala de Ginástica			Ar Livre			Sala de Judo			Pista de Atletismo			Pavilhão			Piscina			Sala de Ginástica			Ar Livre			Sala de Judo																																				
Bloco de 90'		Pista de Atletismo			Pavilhão			Piscina			Sala de Ginástica			Ar Livre			Sala de Judo			Pista de Atletismo			Pavilhão			Piscina			Sala Ginástica			Ar Livre																																				
Unidade Didática		Pro Sucesso Atletismo (Velocidade e Estafetas) + Volei (Avaliação Inicial) Voleibol Atletismo: Técnica de Corrida e Velocidade Voleibol Atletismo: Velocidade e Estafetas FITescola (Vivém flexibilidade-Altura+Peso) Atletismo: Velocidade + FITescola (Agilidade, abdominais e flexões) Natação (Avaliação Inicial) Voleibol Natação: CROL Voleibol Natação: CROL e COSTAS Voleibol Natação: CROL e COSTAS Férias Ginástica de Solo e Aparelhos Natação: CROL e COSTAS Ginástica de Solo e Aparelhos Natação: CROL e COSTAS Ginástica de Solo e Aparelhos Natação: CROL e COSTAS Futebol (Ficha de Avaliação de Conteúdos) Ginástica de Solo e Aparelhos Futebol Ginástica (FITescola) Futebol Cross-Running Basquetebol Futebol Basquetebol Futebol Basquetebol Futebol Atletismo: Estafetas e Triplo Salto Dança (Aeróbica) Atletismo: Triplo Salto Dança (Aeróbica) Atletismo: Dardo Dança (aeróbica) Badminton + Basquetebol Atletismo: Triplo Salto e Dardo Interrupção Letiva Atletismo: Triplo Salto e Dardo Badminton Atletismo: Meio Fundo Natação: Prova de Natação 9B Badminton Ficha de Avaliação de Conhecimentos FITescola FITescola Auto e Hetero Avaliação Ginástica Natação: Bruços Ginástica Natação: Bruços Andebol Férias Andebol Ginástica (Ficha de Avaliação dos Conteúdos) Dança- FITescola Andebol Superlupa Superlupa Dança (FITescola) Dança (AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO)																																																																		
Função Didática		AI	I	I	E	E/C	A	AS	AI	C	I	AS	E	AI	E	I	C	E	AS	AS	C/AS	AI	A	A	A	AI	I	I	VE	E	C/AS	AI	AI	I	I	VE	AI	C/AS	AI/AS	C	AS	VE	AS	E	AS	C/AS	A	A	A	A	E/C	E/C	E	AS	AI	E	E	A	A	C/AS								
Legenda		AI: Avaliação Inicial / I: Introdução / E: Exercitação / C: Consolidação / AS: Avaliação Sumativa																																																																		
Instrumento de Avaliação		Grelhas: avaliação inicial; avaliação formativa; avaliação sumativa; avaliação de conhecimentos; observação FITESCOLA																																																																		
Formas de Avaliação		Situação Individual; Grupal, Massiva, Jogo Reduzido, Exercício Critério, Ficha de Avaliação de Conhecimentos, Aplicação de bateria de testes FITescola																																																																		

5. Plano Anual (continuação)

<p>Critérios de Êxito/ Competências por Área</p>	<p>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes transversais a todas as matérias: É assíduo e participa ativamente com material adequado (confrontar regulamento interno); É pontual, está atento, cumpre as tarefas propostas, respeita os outros; Aceita os companheiros de grupo, apoia-os quando se enganam e valoriza o trabalho positivo dos outros Aceita as decisões do professor para preparar, arrumar e preservar o material; é leal com os outros, nas ajudas e correções e contribui para o bom ambiente da aula Conhece a origem, as regras e as características da matéria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. • Compôr, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. • Realizar e analisar, do Atletismo, saltos, lançamentos, corridas e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz. • Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares dos jogos de raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. • Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em atividade de combate, utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro. • Utilizar adequadamente os patins, em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, realizando as ações técnico-táticas elementares em jogo e as ações de composições rítmicas «individuais» e «a pares». • Apreciar, compôr e realizar seqüências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. • Praticar e conhecer jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos. • Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente. • Deslocar-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas.
<p>Materiais</p>	<p>ANDEBOL: 6 Balizas; Bolas de cabedal pequenas azuis 5; Bolas de cabedal médias castanhas 7; Bolas borracha pequenas laranja 10 Bolas borracha grande laranja; BASQUETEBOL: 4 Tabelas; Bolas Spalding NBA 5; Bolas Molten cabedal 8; Bolas Tarmak borracha 5; Bolas 3; Molten borracha 1; Compal Air 3; Spalding cabedal 1 VOLEIBOL: 1 Marcador de pontos, 10 Bolas Mikasa (330), 6 Bolas Mikasa (310), 2 Bolas de iniciação (Esponja) FUTEBOL: 6 Balizas; Bolas de Futebol salão (amarelas) 16; Bolas Kipsta 19; Bolas Adidas 10; Bolas Sport Zone 2; Bolas (para competições)</p> <p>ATLETISMO: 1 Dardo de 800 gr, 3 Dardos de 600 gr, 6 Dardos de 400 gr, Peso de 2 Kg, 1 Disco de 500 gr borracha, 1 Disco 800 gr Borracha, 1 Disco 1 Kg Borracha, 1 Disco 1 Kg Metal, 3 Bolas de arremesso, 5 Barreiras corrida baixas, 10 Barreiras corrida médias, 1 Rodo, 22 Estacas de ferro, 20 Estacas de madeira, Dardo de 600, Dardo de 700, Dardo de 800 2 Vortex NERF Aero Howler 32 cm, 3 Fita Métrica MD c/ enrolador 20m2</p> <p>RUGBY / FUTEBOL AMERICANO: Kipsta 10. VOLEIBOL: 3 Redes; Marcador de pontos 1; Bolas Mikasa 330 (10); Bolas Mikasa 310 (6); Bolas de iniciação (Esponja) BADMINTON: Rede Grande 1; Rede individual 2; Raquetes 26; Volantes sintético/plástico 27; Volantes penas</p> <p>MATERIAL DIVERSO: Bolas de ténis 40; Aparelhagem LG c/2 colunas e comando 1; Compressor elétrico de ar 1; Tapete de golf 1; Bolas de golf iniciação 15; Testemunhos verdes plástico 4; Cones / sinalizadores 107; Discos plástico de lançar "Tribord" 2; Mosquetões 3; Oito(s) 1; Bodrier(s) 7; Bases Beisebol 4; Luva Beisebol 9.</p>
<p>Justificação das decisões tomadas</p>	<p>A seleção das Unidades Didáticas vai ao encontro do Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto (DOG), no qual está definido que a organização curricular para o 9º ano de escolaridade deve focar essencialmente o andebol, basquetebol, futebol e voleibol nos desportos coletivos (Categoria A), a ginástica de solo, aparelho e acrobática na Ginástica (Categoria B), a corrida de velocidade, corrida de estafetas, triplo salto e meio fundo no atletismo (Categoria C), o estilo crol e costas na natação (categoria G), a Dança (Categoria E) e por último, duas matérias alternativas de entre o badminton, escalada, danças sociais, corfebol, baseball, golfe ou outras (Categoria G). A distribuição do número de aulas por unidade didática teve por base o mapa de rotações de espaço, que é elaborado pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Escola Secundária das Laranjeiras. A escolha das matérias, para além da opção tomada anteriormente, tem por base o nível dos alunos definido de acordo com a aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial em articulação com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno em educação física no ensino básico (3º ciclo).</p>

6. Ficha de Observação

Estágio Pedagógico


Ano Letivo 2019 / 2020



Ficha de observação de aula			
Observador:	Gabriel Guerreiro	Observado:	Pedro Tavares
		Data:	15/jan
Espaço:	Pavilhão	Unidade Didática:	Basquetebol
		Bloco / Segmento:	Segmento
		HORA DE INÍCIO 12H00	FINAL DA AULA 12H45
1 Tempo Programa (tempo institucional ou formal)	0:45:00	12:05	12:40
		Tempo para equipar	Tempo para desequipar e higiene
2 Tempo logístico (Tempo dispendido para equipar e desequipar, tarefas de higiene e administrativas)	0:05:00	0:10:00	0:15:00
3 Tempo útil ou funcional (Tempo que resta depois de descontar o tempo balneários)	0:35:00		
4 Tempo de transição (tempo que os alunos efetuam a alternância de exercícios)	05:48		
5 Tempo de informação (tempo na informação e explicação das tarefas)	15:41		
6 Tempo na tarefa (tempo que o aluno passa em atividade motora específica exercícios e situações de jogo)	19:54		
7 Tempo disponível para a prática (retirar ao tempo útil os tempos de informação, organização, transição, espera, etc)	0:13:31		

Tempo	Porcentagem
Tempo disponível para a prática (retirar ao tempo útil os tempos de informação, organização, transição, espera, etc)	39%
Tempo na tarefa (tempo que o aluno passa em atividade motora específica exercícios e situações de jogo)	57%
Tempo de informação (tempo na informação e explicação das tarefas)	45%
Tempo de transição (tempo que os alunos efetuam a alternância de exercícios)	17%
Tempo útil ou funcional (Tempo que resta depois de descontar o tempo balneários)	78%
Tempo logístico (Tempo dispendido para equipar e desequipar, tarefas de higiene e administrativas)	33%
Tempo Programa (tempo institucional ou formal)	100%

7. Protocolo de Avaliação Inicial (Futebol)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO NÚCLEO DE ESTÁGIO Ano Letivo 2019/2020	 ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS
Protocolo de Avaliação Inicial	

FUTEBOL	
Objetivos	Realizar as ações técnico-táticas nas situações propostas.
Organização da Turma	1) Grupos de 6 elementos- Situação A. 2) Grupos de 8 elementos- Situação B.
Regras de gestão/Segurança	1) Os alunos iniciam e terminam os exercícios ao sinal do professor. 2) Os alunos após remate ou recuperação de bola por parte da defesa trocam de funções (Sit. A).
Material	Bolas, pinos e coletes.
Ilustração do Exercício	
Situação A 	Situação B 
Descrição do Exercício	
Os alunos procuram efetuar o passe na figura do colega, receção e condução de bola de acordo com o sentido da rotação.	Jogo reduzido 4x4 (GR+3X3+GR).

Nº	Nome	Situação A - Nível Introdutório			Situação B - Nível Elementar					Observações
		Passe	Receção	Condução	Remate	Enq. Ofensivo	Tomada de Decisão	Desmarcação	Atitude Defensiva	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

	Crítérios	Indicadores
Situação A	Passe	Coloca o pé de apoio ao lado da bola; Direciona a bola para o colega.
	Receção	Enquadra-se com a trajetória da bola; Controla a bola junto ao pé.
	Condução	Não olha diretamente para a bola; Realiza pequenos toques, mantendo a bola próxima do pé; Progredir no terreno.
Situação B	Remate	Direciona-se para a baliza quando ganha a posse da bola.
	Enquadramento Ofensivo	Direciona-se para a baliza quando ganha a posse de bola.
	Tomada de Decisão	Progredir no terreno se não tem oposição; Realiza passe a um companheiro desmarcado caso não possa progredir; Remata se tem a baliza ao seu alcance.
	Desmarcação	Oferece linhas de passe.
	Atitude defensiva	Coloca-se perto do seu atacante, entre este e a baliza.

Legenda	
v	Executa
x	Não executa
NA	Não Avaliado

8. Avaliação Formativa (Natação)

Escola Secundária das Laranjeiras

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Avaliação Formativa - 1º Período



		9ºB														N.º de aulas:	9
UNIDADE DIDÁTICA		1	2	3	4	6	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Critérios consistentes
NATAÇÃO		Ane Rocha	Beatrix Mestre	Filipa Ferreira	Conçção Cholim	Iara Carvalho	Inês Leite	Inês Silva	Mariana Sousa	Luana Cunha	Madalide Almeida	Maurício Lopes	Paulo Cabral	Romina Botelho	Sofia Viveiros	Sofia Ribeiro	
Conhecimentos, capacidades e atitudes																	
1	É assíduo e participa ativamente com material adequado (confrontar regulamento interno)	E	NE	E	E	NE	E	E	NE	E	E	E	E	NE	E	E	11
2	É pontual, está atento, cumpre as tarefas propostas, respeita os outros	E	NE	E	E	NE	E	E	E	NE	E	NE	E	E	E	NE	10
3	Aceita os companheiros de grupo, apoio-os quando se enganam e valoriza o trabalho positivo dos outros	E	E	E	E	NE	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	14
4	Aceita as decisões do professor para preparar, arrumar e preservar o material; é leal com os outros, nas ajudas e correção e contribui para o bom ambiente da aula	NE	E	E	E	NE	E	E	E	E	E	E	E	E	E	NE	12
5	Conhece a origem, as regras e as características da matéria	E	E	NE	E	NE	E	E	E	E	E	E	NE	E	E	E	12
N.º Faltas de presença		0															0,00
N.º Faltas de material		0															0,00
Pontualidade		0															0,00
% DE AULAS NÃO REALIZADAS		0%															
6	Coordena a inspiração/ expiração em diversas situações propulsivas;	E	E	E	E	NE	ATESTADO	E	E	E	E	E	E	E	E	E	13
7	Flutua em equilíbrio;	E	E	E	E	NE		E	E	E	E	E	E	E	E	E	13
8	Apanha objetos do fundo;	E	E	E	E	NE		E	E	E	E	E	E	E	E	E	13
9	Desloca-se segurando uma prancha e batendo as pernas;	E	E	E	E	NE		E	E	E	E	E	E	NE	E	E	12
10	Salta para a água de pés na parte mais funda da piscina;	E	E	E	E	NE		E	E	E	E	E	E	E	E	E	13
11	Coordena e combina a inspiração/ expiração em diversas situações propulsivas;	E	E	NE	E	NE		E	E	E	E	E	E	E	E	E	12
12	Coordena os modos de respiração das técnicas de Crol e/ou costas com os movimentos propulsivos;	E	NE	E	E	NE		E	E	E	E	E	E	NE	E	NE	10
13	Desloca-se na técnica de Crol, diferenciado a fase propulsiva e de recuperação (25m);	E	NE	NE	E	NE		NE	NE	NE	E	E	NE	NE	E	NE	5
14	Salta de cabeça a partir da posição de pé.	E	E	NE	E	NE		E	NE	E	E	E	E	NE	E	E	10
INTRODUTÓRIO - demonstra com consistência 3 critérios de 1-5 e executa com correção técnica 3 critérios de 6-12																	
ELEMENTAR - Demonstra com consistência 4 critérios de 1-5 e executa com correção técnica 3 critérios de 11 a 14																	
Critérios consistentes		13	10	10	14	0	5	13	11	12	14	13	12	9	14	10	Sucesso
Avaliação Final		E	I	I	E	NI	I	E	I	E	E	E	E	I	E	I	6
Prognóstico		E	I	I	I	NR	I	E	I	E	E	E	E	I	E	I	

Legenda: E - Executa NE - Não executa

NI - Não Introdutório

I - Introdutório

% êxito

42,9%

9. Avaliação Sumativa

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

FICHA HETEROAVALIAÇÃO

Ano Letivo

2019 / 2020



2º	Período	Ano	9º	Turma	B	Disciplina	EDUCAÇÃO FÍSICA
----	---------	-----	----	-------	---	------------	-----------------

Nº	Nome	Área das Atividades Físicas											Atividades de Crédito		Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos
		Sub Área Jogos Desportivos Coletivos (1)				Sub Área Ginástica (2)			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras (3)				1	2		
		Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Ritmica Acrobática	Atletismo	Natação	Outra 1 Dança	Outra 2 Badminton	Outra 3	(S/N)	(S/N)	Zona Saudável (S/N)
1	Ana Beatriz Viveiros Rocha	E	NA	E	I	E	I	NA	E	E	E	NA	N	N	SIM	SUF
2	Beatriz Martins Mestre	I	NA	I	I	I	I	NA	I	I	A	NA	N	N	NÃO	SUF
3	Filipa Isabel Tavares Ferreira	I	NA	I	NI	I	I	NA	I	I	A	NA	N	N	SIM	INSUF
4	Gonçalo Raposo Chalim	E	NA	E	I	I	E	NA	E	E	A	NA	N	N	SIM	BOM
5	Iara Mónica Santos Carvalho	E	NA	E	NI	E	E	NA	I	NI	E	NA	N	N	NÃO	INSUF
6	Inês Leite	I	NA	E	atestado	atestado	atestado	NA	I	atestado	A	NA	N	N	NÃO	SUF
7	Inês Mendonça Silva	I	NA	I	I	I	I	NA	I	E	E	NA	N	N	NÃO	INSUF
8	Mariana Correia Sousa	E	NA	I	NI	I	I	NA	I	I	A	NA	N	N	NÃO	SUF
9	Luana Aveiro Cunha	I	NA	I	I	I	I	NA	I	E	E	NA	N	N	NÃO	SUF
10	Matilde Carreiro Almeida	I	NA	I	I	I	I	NA	I	E	A	NA	N	N	NÃO	SUF
11	Maurício Mateus Raposo Lopes	I	NA	I	I	E	E	NA	E	E	A	NA	N	N	SIM	MUYO BOM
12	Paulo Alexandre Faria Cabral	I	NA	I	I	I	I	NA	I	E	E	NA	N	N	NÃO	SUF
13	Romina Sofia Faria Botelho	I	NA	I	I	I	I	NA	E	I	A	NA	N	N	SIM	SUF
14	Sofia Furtado Viveiros	I	NA	I	I	I	I	NA	I	E	A	NA	N	N	NÃO	SUF
15	Sofia Sousa Rebelo	I	NA	I	NI	E	E	NA	NI	I	E	NA	N	N	SIM	INSUF

Análise Turma:

% Sucesso	78,57%	0,00%	78,57%	71,43%	71,43%	71,43%	0,00%	71,43%	35,71%	0,00%	0,00%	0,00%	42,86%
Níveis 1	0	0,00%											
Níveis 2	2	14,29%											
Níveis 3	10	71,43%											
Níveis 4	2	14,29%											
Níveis 5	0	0,00%											

Legenda: NI (Não Introdutório) I (Introdutório) E (Elementar) A (Avançado)

10. Autoavaliação

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

FICHA AUTOAVALIAÇÃO



Ano Letivo 20___/20___

Ano _____

Turma _____

Curso _____

Nome: _____

Nº Proc.: _____

Período	Área das Atividades Físicas											Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global	ASSINATURA DO ALUNO	
	Sub Área Jogos Desportivos Coletivos				Sub Área Ginástica			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras								
1º	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Ritmica	Atletismo	Natação	Outra 1	Outra 2	Outra 3	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt-Bom	1-5	
							Acrobática									
Legenda: Não Introdutório (NI) - Introdutório (I) - Elementar (E) - Avançado (A)																

Período	Área das Atividades Físicas											Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global	ASSINATURA DO ALUNO	
	Sub Área Jogos Desportivos Coletivos				Sub Área Ginástica			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras								
2º	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Ritmica	Atletismo	Natação	Outra 1	Outra 2	Outra 3	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt-Bom	1-5	
							Acrobática									
Legenda: Não Introdutório (NI) - Introdutório (I) - Elementar (E) - Avançado (A)																

Período	Área das Atividades Físicas											Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global	ASSINATURA DO ALUNO	
	Sub Área Jogos Desportivos Coletivos				Sub Área Ginástica			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras								
3º	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Ritmica	Atletismo	Natação	Outra 1	Outra 2	Outra 3	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt-Bom	1-5	
							Acrobática									
Legenda: Não Introdutório (NI) - Introdutório (I) - Elementar (E) - Avançado (A)																

ATIVIDADES DE CRÉDITO

Período	ADE	PAA	Seleções de Escola	Visitas Estudo	Outras
1º					
2º					
3º					

Final de Ano	Área das Atividades Físicas											Área da Aptidão Física	Área dos Conhecimentos	Avaliação Global	ASSINATURA DO ALUNO	
	Sub Área Jogos Desportivos Coletivos				Sub Área Ginástica			Sub Área Pat-Atletismo-ARE-Natação-Outras								
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Ritmica	Atletismo	Natação	Outra 1	Outra 2	Outra 3	Zona Saudável (S/N)	Ins-Suf-Bom-Mt-Bom	1-5	
							Acrobática									
Legenda: Não Introdutório (NI) - Introdutório (I) - Elementar (E) - Avançado (A)																

Observações:

EDUCAÇÃO FÍSICA - REFERENCIAL DE SUCESSO NO FINAL DE CADA ANO LETIVO

9º ano
O aluno é capaz de:
Nível Introdução a 5 matérias e nível elementar a 1 matérias das Atividades Físicas, sendo: 2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 2 (Atletismo, Natação, outras)
Zona saudável Aptidão Física,
Demonstrar conhecimentos

11. Cartaz do Torneio "I Street Basket"

★ I TORNEIO

"STREET BASKET"

QUERES SER UMA REFERÊNCIA DA TUA ESCOLA?

PARTICIPA NESTA AVENTURA 3X3

INÍCIO DO TORNEIO A 23 DE OUT.

SAÚDE
ALEGRIA
FAIR PLAY

ESCOLA SECUNDÁRIA **es** DAS LARANJEIRAS

★

12. Newsletter das Atividades Desportivas Escolares



ESL
ESCOLA SECUNDÁRIA
D. ANSELMO DE MENEZES

NEWSLETTER Nº 2
30/10/2019

“STREET BASKET”

Mais uma jornada das Atividades Desportivas Escolares, desta vez com 3 jogos do Ensino Secundário, contando com a presença da poderosíssima equipa dos Professores de Educação Física, além das equipas do BSKV2 e dos Micaelenses.

Era muita a expectativa à volta da condição física dos Professores, no entanto estes mostraram que, apesar de subestimados pelos alunos, iriam vencer os dois jogos por uma grande margem de diferença, aplicando toda a sua sabedoria durante o tempo de jogo.

Um I Torneio de “Street Basket” que está a ser marcado por uma componente competitiva, com um bom clima desportivo, muito *fair-play*, cooperação e divertimento, entre todos os projetos de jogadores.

A equipa do BSKV2, que neste dia contou com as presenças dos alunos Fernando Chaves, Henrique Pestana e o famoso Afonso Ferreira, mais conhecido por “Malaquias”, teve 100 tentativas de finalização, embora só tenha conseguido somar 32 pontos no final da jornada, sendo o Henrique o jogador com mais cestos (10 pontos).

Os Micaelenses, foram a equipa com maior eficácia, tendo finalizado com sucesso, todas as suas tentativas, tendo para isso contribuído o grande espírito equipa dos jogadores José Gabriel, Inês Furtado e Inês Miranda.

A equipa ESL Basket, ATUAL LÍDER do Torneio, é composta pelos Professores Eduardo Lopes, Frederico Borges, Gabriel Guerreiro, Nicole Medeiros, e Pedro Tavares, tendo ainda um núcleo de apoiantes composto pelos Professores João Carreiro, José Carlos Cabral e Nuno Oliveira, que festejaram todos os pontos marcados pela equipa, aplaudindo todas as tentativas falhadas.



Micaelenses



BSKV2



ESL Basket

Classificação 2ª Jornada		Pontos
1	ESL Basket	6 pontos
2	BSKV2	4 pontos
3	Micaelenses	2 pontos

13. Participação no Torneio de Futsal no Colégio do Castanheiro



Exmo. Senhor
Dr. Luís Paulo Vieira
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária das Laranjeiras, 31-C
9500-317 Ponta Delgada

Sua Referência:

Nossa Referência: CC – DTP N.º OF. 290

Data:

Data: 31/01/2020

Assunto: Torneio de Futsal- Envio de Declarações de Presença

Exmo. Senhor,

A Direção Pedagógica deste Colégio agradece a presença dos vossos alunos no Torneio de Futsal organizado pela Associação de Estudantes deste Colégio e espera estabelecer futuras parcerias que visem o intercâmbio entre ambos os estabelecimentos de ensino, ressaltando o sucesso da iniciativa e a camaradagem que se fez sentir ao longo de todo o torneio. Gostaríamos ainda de dirigir uma palavra de apreço ao Professor Gabriel Guerreiro, bem como aos Professores Nicole Medeiros, Pedro Tavares e Frederico Borges, pela pronta colaboração e pelo contributo precioso para o sucesso desta iniciativa.

Em anexo se remetem as declarações de presença dos alunos indicados na lista nominal enviada pelo Professor Gabriel Guerreiro, que deverão ser remetidas, para efeitos de justificação de faltas, aos respetivos Diretores de Turma dos alunos envolvidos na atividade.

Com elevada estima e consideração,

O Diretor Pedagógico

João Carlos Martinho Miranda

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

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

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

15. Participação no II Congresso: Intervenção do Psicólogo do Desporto



Certificamos que

Pedro Tavares

esteve presente no Atelier intitulado

Intervenção do Psicólogo do Desporto

no II Congresso Regional dos Psicólogos dos Açores,
realizado no Teatro Micaelense de 24 a 26 de Outubro de 2019,
em Ponta Delgada, Açores.

Açores, 26 de Outubro de 2019

Maria da Luz Melo

Presidente da Delegação Regional dos Açores

