

A consagração de um sonho: O culminar da última etapa.

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Marcos Eloi Barros Pereira

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Pereira, M. (2021). A consagração de um sonho: O culminar da última etapa. Porto: M. Pereira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMUNICAÇÃO, PROFESSOR, APRENDIZAGEM.

Agradecimentos

Aos meus pais, por me apoiarem, por me ajudarem, por nunca porem travões nas minhas escolhas, e por me permitirem seguir os meus sonhos.

À minha namorada, pelo constante apoio, incentivo e dedicação. Por nunca me deixar ir abaixo e por sempre acreditar em mim.

À minha avó por me dar incentivo com a sua personalidade singular, sendo uma força da natureza e um exemplo como pessoa, com uma humildade rara.

Aos meus professores, ao longo do meu percurso académico, por de uma forma, ou de outra, contribuírem para que eu formasse a minha personalidade e cumprisse o meu percurso académico.

À professora doutora Paula Queirós e à professora cooperante Andreia Canedo pela ajuda de ambas, pela preocupação e pela constante disponibilidade ao longo desde ano de estágio.

Índice Geral

Agradecimentos III
Índice Geral V
Índice de figuras VII
Índice de Tabelas IX
Índice de anexos XI
Resumo XIII
Abstract XV
Lista de abreviaturas XVII
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1 Apresentação 3
2.2. Expetativas Iniciais 5
3. Enquadramento da Prática Profissional 7
3.1. Enquadramento legal e institucional da primeira etapa 7
3.2 Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas 10
3.2.1 Instalações e recursos materiais para a prática desportiva 12
3.3. Educação física – Legitimação e importância atribuída 13
3.4. As turmas 15
3.4.1. Os pequeninos 15
3.4.2. Os grandes 17
4. Enquadramento Operacional 19
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem 19
4.1.1. As bases e o planeamento da ação 19
4.1.2. Gestão da aula, relação com a turma e problemas decorrentes. . 24
4.1.3. Ser professor 26
4.1.4. As primeiras dificuldades 28
4.1.5. Ensino à distância (2º período) 30
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade 37
4.2.1. Reuniões 38
4.2.2. Desporto Escolar 40
4.3. Área 3 – Perceção dos alunos em relação à Educação Física 42
Resumo 42

Abstract 43
4.3.1. Introdução 44
4.3.2. Enquadramento teórico 44
4.3.3. Métodos e Procedimentos 49
4.3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados 50
4.3.5. Conclusões 62
4.3.6. Bibliografia 64
5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras 69
6. Bibliografia 71
7. Anexos XVIII

Índice de figuras

Figura 1 - Participação no Desporto Escolar 50
Figura 2 - Importância atribuída à EF 55
Figura 3 - Escolha da disciplina caso a EF fosse de caráter opcional 56

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos que, idealmente, a EF deveria cumprir 51
Tabela 2 - Objetivos que a EF realmente cumpre..... 52
Tabela 3 - Aspetos que agradam aos alunos nas aulas de EF..... 53
Tabela 4 - Aspetos que desagradam aos alunos nas aulas de EF 54
Tabela 5 - Objetivos que os alunos consideram que, idealmente, a EF deveria cumprir 57
Tabela 6 - Objetivos que os alunos consideram que, realmente, a EF cumpre. 59
Tabela 7 - Importância relativa da EF em função do género 60
Tabela 8 – Preferência dos alunos pela EF em relação às restantes disciplinas 61

Índice de anexos

Anexo I - Planeamento Anual – Turma Residente (12º Ano)..... XVIII
Anexo II - Roulement..... XXI
Anexo III – Unidade Didática de Voleibol da Turma Residente (12º ano).... XXIII
Anexo IV – Questionário utilizado na investigação..... XXIV

Resumo

O presente documento corresponde ao relatório de estágio profissional que descreve o percurso de um professor estagiário, o autor, ao longo de um ano letivo repleto de erros, dificuldades, mas acima de tudo, de bastante aprendizagem. Este relatório visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Apesar de todas as competências e conhecimento que a formação académica permitiu, foi no Estágio Profissional que eu, professor estagiário, me vi obrigado a pôr à prova todo esse conhecimento e a confrontá-lo com o contexto real da prática. Esta prática de ensino supervisionada fez com que eu começasse a desenvolver a minha identidade profissional, através das várias situações experienciadas, das dificuldades sentidas, dos erros cometidos e também da partilha de experiências e perspetivas. O estágio profissional decorreu na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto, sempre com o acompanhamento, apoio e supervisão de uma professora cooperante, da instituição escolar, e sob orientação, aconselhamento e constante ajuda da professora orientadora, da faculdade. Este foi um ano bastante atípico, tendo em conta a situação pandémica atual, e este relatório pretende também retratar esta etapa de estágio profissional sob os condicionalismos que acrescidos que a pandemia veio trazer. Um ano repleto de problemas e incertezas, mas que me vez tirar o máximo proveito do estágio.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMUNICAÇÃO, PROFESSOR, APRENDIZAGEM.

Abstract

This document corresponds to the professional internship report that specifies the path of an intern teacher, the author, over a school year full of mistakes, difficulties, but above all, a full of learning. This report aims to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. Despite all the skills and knowledge that I gained from the 1st year's teorethical classes, it was in the Professional Internship that I was forced to put all this knoledge to test and confront it with the real context of practice. This supervised teaching practice made me start to develop my professional identity, through the various situations experienced, the difficulties felt, the mistakes made and also the sharing of experiences and perspectives. The professional internship took place at the Rodrigues de Freitas Basic and Secondary School, in Porto, always with the follow-up, support and supervision of a cooperating teacher from the school institution, and under the guidance, counseling and constant help of the faculty advisor. This was a very unusual year, taking into account the current pandemic situation, and this report also portrays this stage of professional internship under the added constraints that the pandemic brought. A year full of adversities and uncertainties, but one that made me take full advantage of the internship.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, COMMUNICATION, TEACHER, LEARNING.

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

ED – Ensino à Distância

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professora Cooperante

PdA – Plano de Aula

PE – Professor Estagiário

PN – Programa Nacional

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) do Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Superior na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), durante o ano letivo 2020/21. Esta UC visa a integração dos professores estagiários (PE) em contexto real, proporcionando uma passagem pela vivência da profissão de professor, com o objetivo de aplicar todos os conhecimentos académicos adquiridos ao longo da formação, de forma reflexiva e crítica, durante toda esta etapa.

O EP assume-se como uma etapa crucial na formação dos professores, visto que é por meio desta experiência formativa e profissional que um docente desenvolve as suas capacidades e competências, tendo assim a possibilidade de encontrar o seu "eu" dentro da profissão. É neste EP que o PE tem oportunidade para ter o seu primeiro contacto com realidade de um professor. É através deste processo que o PE percebe se é realmente este o caminho que quer seguir, ser professor, e se está verdadeiramente ciente e capaz para assumir o compromisso inevitável que um professor tem não só com a comunidade escolar, mas com a sociedade e consigo próprio.

Ao longo deste documento vai ser possível perceber o quanto complexa é a dicotomia que existe no facto de o PE ser estudante e professor no mesmo espaço temporal. Este relatório pretende descrever o meu percurso ao longo deste ano letivo, com todas as dificuldades e problemas que são recorrentes ao longo de um processo de formação, mas também e sobretudo com todas as aprendizagens e competências que adquiri, ou potencializei.

A escola que me acolheu para o EP foi a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto, na qual integrei um núcleo de estágio (NE), com a orientação de uma professora cooperante (PC), da instituição escolar, e uma professora orientadora (PO), da FADEUP. De referir a importância das conversas e das partilhas em contexto de núcleo de estágio, assim como o papel da professora cooperante e da professora orientadora, na minha evolução enquanto professor. A crítica constante e a o aconselhamento destas duas professoras acerca do nosso processo de EP, tornaram esta etapa um mar cheio

de aprendizagens que levo não só para a minha carreira profissional, mas também para a vida.

De início é realizada a parte contextual, sendo que é descrita instituição onde decorreu o EP, as turmas com as quais trabalhei e o contexto operacional do EP de uma forma global. O segundo capítulo integra toda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, assim como os problemas e desafios decorrentes da atuação do EP e do processo de ensino-aprendizagem. O terceiro capítulo relata a participação e as dinâmicas dentro da comunidade escolar, assim como as funções, as atividades desenvolvidas e as reuniões. O último capítulo é relativo ao meu projeto de investigação e pretende analisar e perceber a perceção dos alunos face à EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Apresentação

Desde tenra idade que a minha paixão pelo desporto e pela atividade física foi notória. Sempre fui uma criança muito ativa e aficionada pelo desporto, chegando a praticar várias modalidades distintas como futebol, remo e artes marciais, e ainda hoje pratico musculação e frequento o ginásio quase todos os dias. Foi este gosto que, mais tarde, me levou a seguir o rumo que segui, ou seja, a licenciar-me na área do Desporto. Decidi licenciar-me na Escola Superior de Desporto e Lazer, pertencente ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo por uma questão de proximidade da minha zona de residência, uma vez que os meus recursos económicos na altura não me permitiam estudar longe. Ainda durante a licenciatura, senti que queria, de alguma forma, transmitir esta minha paixão a outras pessoas e despertar nelas este gosto pelo Desporto, que tanto contribui para o desenvolvimento moral e para a formação integral de um indivíduo.

Foi isto que me fez optar por seguir para este mestrado. Contudo, após a licenciatura, parei de estudar durante um ano para trabalhar e conseguir juntar algum dinheiro que me permitisse suportar os gastos que este mestrado viria a trazer, sem necessitar de apoio dos meus pais.

O último ano foi rico nas aprendizagens e nas transformações das minhas conceções ou ideias que eu associava ao “ser professor” e à disciplina de EF. Ao longo dos dois semestres, fui reforçando a ideia de que “ser professor” não é uma profissão que se assume de um dia para o outro, é uma profissão que se constrói ao longo do tempo, que envolve uma incumbência social associada ao facto de estar diretamente ligada às pessoas, a seres humanos. Por isto mesmo, não é fácil ser professor, nem deveria ser, pois só uma pessoa devidamente formada, com os devidos valores éticos e sociais, com a vontade de querer ser professor, ensinar e transformar os alunos, pode estar apta para ser professor/a e para assumir esse compromisso social.

Concluído o primeiro ano de mestrado, senti uma enorme vontade de aplicar na prática todos os conhecimentos adquiridos, de forma mais teórica, e desenvolver algumas capacidades importantes que só com a experiência em contexto real se consegue.

2.2. Expetativas Iniciais

O primeiro foi um ano bastante atípico, mas muito enriquecedor, isto por todo o conhecimento que adquiri e todas as capacidades que desenvolvi, mas também por me ter de adaptar às aulas síncronas e a formas de trabalho não presenciais. Foi um ano exigiu bastante da minha parte, no que diz respeito à minha organização temporal, devido ao facto de este mestrado ter uma enorme carga de trabalho associada, e pelos constantes documentos a produzir todas as semanas, tanto a nível individual, como de grupo.

No que diz respeito ao estágio, as minhas expetativas prenderam-se, de um modo geral, com o meu desenvolvimento profissional e humano e com aquisição de novos conhecimentos e capacidades que me permitissem ser um bom professor de EF. Outros pensamentos ou expetativas, se é que se lhes pode chamar assim, que antecederam o início do estágio, centraram-se no espaço físico da escola e nas condições e recursos que esta teria para a prática da EF. Questionei-me várias vezes se a escola teria boas condições para a prática da disciplina ou se, por outro lado, as condições seriam deficitárias. Claro que se as condições fossem precárias, seria mais um constrangimento e mais uma barreira, mas sendo um desafio maior, entendo que iria acabar por ganhar mais "ferramentas" de 'improviso' para o meu futuro enquanto professor.

Inicialmente, também pensei em como iria ser integrado na escola, e como iria ser recebido, tanto por parte do corpo docente de uma forma geral, como por parte da professora cooperante, de uma forma mais específica. O mesmo pensei em relação aos alunos, "Será que irei conseguir o respeito e a credibilidade sendo eu um jovem e aparentando ser ainda mais jovem do que sou?", "Será que conseguirei criar alguma proximidade com os meus alunos sem descurar o respeito?", "Irei ter muitos problemas em lidar com problemas disciplinares dos alunos?". Estas, entre muitas outras, foram algumas das questões que coloquei a mim próprio antes de iniciar o estágio.

Outra questão, que também prendia bastante o meu pensamento, era o facto de não saber como seriam as dinâmicas das aulas e da escola, com todos os constrangimentos e condicionalismos que a situação pandémica veio adicionar. O primeiro ano não nos preparou, de forma específica, para um

problema deste género, pois está claro, era impossível prever uma situação destas. Por isto, estava um pouco reticente em relação ao funcionamento da escola e das aulas em função da pandemia.

Ainda assim, sempre acreditei que o único aspeto que depende só de mim, é o empenho e a dedicação durante o estágio, e assumi o compromisso de fazer os possíveis e os impossíveis para que esse empenho fosse sempre o máximo e nunca pusesse em causa o meu sucesso, enquanto professor, e o sucesso dos alunos, que acabam por estar relacionados.

Deste modo, perspetivei que este ano de estágio, ao ser um ano diferente do habitual, iria requerer uma enorme capacidade de adaptabilidade, organização e trabalho da minha parte, mas que, por outro lado, seria também um ano de muita aprendizagem e um ano imensamente enriquecedor no que diz respeito ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, tencionei aproveitar este ano de estágio ao máximo, assistindo às aulas dos meus colegas, refletindo sobre as minhas aulas e sobre as suas, e acima de tudo, aprender com os erros, tantos com os meus, como com os dos meus colegas. O erro deve ser sempre encarado como uma forma para se atingir o conhecimento, para se desenvolver e se atingir a excelência, e daí a importância de se refletir, tanto sobre os erros, como sobre o que correu bem.

Por fim, sempre tive também como objetivo aprender com a experiência e o conhecimento da professora cooperante e da professora orientadora, tirando também proveito da partilha, do debate de ideias em contexto de núcleo de estágio, e objetivando sobre a constante evolução e progresso pessoal e profissional. Tive sempre a plena certeza de que, no final do estágio, ainda teria muito para aprender, mas também tinha toda a certeza, de que teria aprendido muito e de que iria continuar a aprender, ao longo da minha vida.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional da primeira etapa

O EP apresenta-se como um ano crucial na nossa transformação e passagem de aluno para professor. É no ano de estágio que somos sujeitos ao "choque com a realidade", em que a teoria se confronta com a prática. Ao longo de nossa formação, teórica e prática, desenvolvemos competências e adquirimos conhecimentos que nos ajudam, e que acabam por atenuar este "choque com a realidade". O conhecimento e a competência docente podem ser comparados a uma coluna vertebral, pois tal como a coluna vertebral sustenta e equilibra o corpo humano, estas competências sustentam a docência e servem de base ao desenvolvimento de outras competências e saberes. Na verdade, todo o conhecimento adquirido no primeiro ano de estágio muniu-me de várias ferramentas que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e para a minha atuação neste ano de estágio.

Contudo, na realidade, a teoria nem sempre se traduz na prática, pelo que os condicionalismos exigidos pela própria ação se tornam também ferramentas imprescindíveis no processo de desenvolvimento de um professor. Por essa razão, este ano de estágio é o primeiro passo de um choque com a realidade, um choque que também vai sendo amenizado com a própria ação, e com a análise e a reflexão sobre cada capítulo deste percurso.

Costa et al. (2013, p. 74) refere que "no percurso formativo o professor atravessa a carreira passando por factos, transições, crises e recuperações destas crises que se refletem no seu percurso profissional, designadamente na interiorização progressiva de novos e renovados entendimentos que, por sua vez, transitam para as suas ações de ensino". O estágio profissional serve como primeiro momento de contacto com a realidade de profissão, sendo uma oportunidade de experienciar e aplicar as aprendizagens adquiridas na formação (Frontoura, 2005).

Tal como refere Queirós (2014), este começo da aprendizagem profissional da docência é tão difícil como importante, pois desempenha uma função crucial na vida de quem estagia, ainda que o confronto com a realidade

seja, em parte, absorvido pelos agentes educativos envolventes, nomeadamente o PC, a PO e toda a comunidade escolar que nos auxilia e nos resguarda.

> "Desde início que a professora cooperante se mostrou muito prestável, interessada, e cem por cento disponível para nos ajudar, esbatendo desde logo todas as "barreiras" que, inicialmente, podiam travar a abertura ao diálogo e ao esclarecimento de dúvidas"
>
> (Diário de Bordo, semana 1 e 2, 7 a 18 de setembro de 2020)

Desta forma, ainda que no início seja complicado gerir todas as situações novas com que lidamos, decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, o facto de termos sempre o apoio da PC, da PO e até mesmo dos colegas de núcleo de estágio faz com que todo este choque inicial não seja tão evidente.

Nesta fase de transição entre a formação e a profissão há uma completa mudança da perspetiva do PE em relação à escola, uma vez que passa a ver a escola enquanto docente. "

> "Senti uma sensação estranha quando entrei na sala de professores e mesmo quando tive a primeira reunião de professores. Estando eu habituado a entrar na escola como aluno e, neste momento, estar a entrar como professor numa escola, despertou em mim uma sensação que não consigo descrever muito bem mas que anda à volta de um sentimento de maturidade, compromisso e responsabilidade acrescida"
>
> (Diário de Bordo, semana 1 e 2, 7 a 18 de setembro de 2020)

Assumindo-se esta perspetiva, inicia-se o desenvolvimento de uma identidade enquanto professor. Esta identidade, para além de se caracterizar pelos traços pessoais, é também construída com base nas conceções, crenças e valores de cada um e naquilo se experiência ao longo da docência. Assim, as conceções de ensino que cada professor desenvolve, tanto ao longo da sua formação, como ao longo da sua carreira profissional, irão ser diferenciadas e determinarão o modo como cada um responderá a determinadas situações. Por sua vez, o decorrer da prática em contexto de aula e as situações com as quais o professor se defronta, irão também ter um peso na contínua formação e adaptação dessa conceção de ensino.

Assim sendo, o eu pessoal e o eu profissional “andam sempre de mãos dadas”, e o desenvolvimento da competência de um docente carece de uma transformação e adaptação constante tanto deste eu pessoal como do eu profissional.

Iza e Neto (2015, p.16) advogam que o EP “é um momento privilegiado da formação do professor, no qual ele tem a possibilidade de entrar em contato com as escolas, com a direção, com os professores, os alunos, com todo o contexto escolar, e dentro disso são grandes as oportunidades para diferentes reflexões acerca dos elementos construtivos da escola”. Segundo Queirós (2014, p.78), “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade especifica”. Face à situação pandémica atual, esta absorção da cultura escolar, a partilha e a interação com os diferentes professores e restantes agentes da comunidade escolar, ficaram um pouco condicionados. Sendo ainda possível partilhar algumas ideias e debater questões que ajudam o estagiário a perceber e a integrar-se dentro das dinâmicas escolares, isto, a meu ver, não é o suficiente para total integração no meio escolar.

Contudo, apesar de a pandemia do vírus covid-19 ter limitado esta integração no seio escolar, veio, por outro lado, munir-nos de ferramentas de adaptação e improvisação para a organização e gestão de cada aula, ferramentas estas que, com certeza, nos irão ser imensamente úteis no futuro. Neste sentido, logo de início tentei tirar o maior proveito dos poucos momentos em que poderia absorver a tal “cultura escolar” e entender as dinâmicas e as perspetivas dos professores da própria escola.

> “Nestas duas primeiras semanas, estive sempre bastante atento durante as reuniões para tentar compreender a maneira de pensar da instituição escolar e dos próprios professores, e para aprender com eles e com a sua experiência profissional. Para já, ainda me sinto um pouco restringido para entrar em diálogo com os diferentes professores, mas tenho a certeza de que com o tempo me irei sentir mais à vontade e o diálogo e a integração irão surgir naturalmente.”
>
> (Diário de Bordo, semana 1 e 2, 7 a 18 de setembro de 2020)

Claro que, sendo este um ano atípico, face à situação pandémica atual, as questões das primeiras reuniões foram sobre a gestão desta situação em contexto escolar.

> As reuniões têm sido mais centradas no tema do covid-19, na reconfiguração e adaptação das aulas e do ano letivo à situação pandémica que estamos a atravessar. Esta busca pela adequação das aulas de Educação Física a todas as restrições e condicionalismos que a pandemia trouxe, tem sido incansável e tem causado a todos os professores grandes “dores de cabeça”.
>
> (Diário de Bordo, semana 1 e 2, 7 a 18 de setembro de 2020)

No entanto, situações extremas requerem medidas extremas e, desta forma, apesar deste ano, a EF não ser como num ano comum, tentei manter a convicção, logo desde início, de que nós professores iríamos conseguir dar a volta por cima e proporcionar aos nossos alunos todo o tipo de aprendizagens e benefícios que esta disciplina pode trazer.

Assim sendo, o meu foco principal foi sempre os alunos. Sempre achei que esse devia ser o meu principal objetivo, o sucesso e a aprendizagem dos alunos. Não me tentei focar exclusivamente na minha evolução própria porque sabia que a minha aprendizagem neste ano de estágio não seria independente nem viria desprendida da aprendizagem dos alunos. Por isto mesmo, entendo que acabei por dar menos atenção à questão da elaboração do relatório e da parte da investigação, apesar de, como é obvio, considerar ser de extrema importância para a formação integral de um professor de EF.

3.2 Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, a escola que foi o palco de atuação do meu EP insere-se no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, que foi criado em 2008 e é constituído por um conjunto de seis estabelecimentos de ensino, incluindo Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, sendo que contabiliza um total de 1200 alunos.

O agrupamento contempla a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, onde se localiza a sua sede, a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica/Jardim de Infância Carlos Alberto, a Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica de Miragaia e a Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau.

Em relação à oferta formativa, a escola dispõe de três cursos de Científico-Humanísticos, um curso Profissional, um curso Vocacional de Nível Secundário, Cursos de Português para estrangeiros, Turmas do Programa Integrado de Educação, o Ensino Secundário Recorrente e Formação referente ao 2º e 3º ciclo. Além disto, o Agrupamento, através da parceria entre a Santa Casa da Misericórdia, a Universidade Católica e DGES criou o projeto Arco Maior. Este projeto integra jovens desenquadrados de qualquer sistema de formação e educação, assegurando uma certificação e formação equivalentes ao 6º/ 9º ano de escolaridade, como forma de combater o abandono escolar precoce dos jovens.

Sendo um agrupamento caracterizado pela sua liderança forte, dinâmica, democrática, flexível e aberta à mudança e à inovação, concentra os seus esforços em proporcionar um ensino de qualidade, tendo como objetivo primordial a formação integral de cidadãos com valores morais e éticos, com autonomia e informação para serem pró-ativos na sociedade. O seu lema "Educação para todos" visa combater a discriminação no acesso ao ensino.

Desta forma, este lema implica uma escola potenciadora de sucesso para todos, com um ensino de qualidade e abrangente.

No que diz respeito à comunidade educativa, desde o primeiro dia que, tanto a mim, como aos meus colegas, nos receberam de "braços abertos", fazendo-nos integrar rapidamente na escola e nas suas próprias dinâmicas diárias. De referir principalmente a simpatia da maioria dos funcionários, sempre predispostos a ajudarem-nos e a facilitarem o nosso trabalho. Guardarei sempre na memória o "Sr. do pavilhão", cuja identidade não revelo para cumprir com o regulamento das normas orientadoras, que alegrava sempre as nossas manhãs com a sua boa disposição, humor e sorriso fácil. Uma pessoa que se caracteriza pela sua simplicidade e alegria constante, que contagia os restantes. Uma

pessoa que compreendeu sempre que estávamos num processo de formação e aprendizagem, e que, por isso, de início, não sabíamos todas as dinâmicas organizativas dos espaços para a prática e do material. Sempre se mostrou compreensivo e disponível para tudo o que lhe pedíssemos. Uma pessoa de personalidade singular e de simplicidade rara nos dias de hoje, com uma alegria que me marcou.

3.2.1 Instalações e recursos materiais para a prática desportiva

A escola em decorreu o meu processo final de formação (Estágio Profissional) foi a Escola Rodrigues de Freitas, no Porto. Em relação às condições físicas e aos recursos que a escola dispunha para a prática da EF, pode-se considerar que esta tinha todas as condições necessárias, apesar de que, claro, em algumas modalidades, carecia de uma renovação de equipamentos.

A escola apresentava um ginásio central, com um espaço consideravelmente grande, um ginásio pequeno, com um espaço mais reduzido, que por norma era o ginásio utilizado para a modalidade de ginástica, o pavilhão desportivo com um espaço bastante grande, por norma utilizado para a prática de modalidades coletivas, e o espaço exterior com dois campos de andebol/futsal, um de basquete e uma pista de atletismo.

Todos os espaços apresentavam boas condições para a prática, sendo que cada um era destinado para modalidades diferentes. Contudo, no caso do ginásio pequeno, o espaço normalmente destinado para a ginástica, foi sempre necessário definir bem a organização da turma ao longo da aula, pelo facto de o ginásio apresentar umas dimensões muito reduzidas e condicionar ou impossibilitar a realização de certos exercícios e atividades.

O espaço exterior pecava pelo facto de acumular muito lixo de todo o tipo, que por vezes fazia com que se tivesse de perder algum tempo antes do início da aula a recolher lixo do meio do campo ou da própria pista de atletismo, lixo esse que podia pôr em causa a segurança dos alunos. Em relação ao pavilhão, tinha de se ter sempre em atenção no planeamento se no dia da aula o pavilhão

estaria inteiramente disponível para a minha aula, ou se, por outro lado, seria partilhado com mais algum(uns) professor(es), sendo que o espaço podia ser partilhado no máximo com mais dois professores. No caso de ser partilhado com mais dois professores, eram colocadas umas cortinas a dividir o pavilhão em três partes, sendo que no próprio *roulement* estava escortinado a parte com que cada professor ficaria (PD1, PD2 ou PD3). O professor, aquando da elaboração da UD e do plano de aula, já deveria ter isto em consideração e organizar as aulas de acordo com o espaço disponível.

No início do ano, o grupo de EF definiu o roulement, que basicamente se define por a calendarização dos espaços disponíveis para cada turma ao longo do ano, seguindo uma sequência de rotação. Esta organização, apesar de no início ter despertado alguma confusão na elaboração do planeamento anual e das primeiras unidades didáticas, é fundamental para uma distribuição justa e organizada dos espaços disponíveis para a prática.

Relativamente aos materiais disponíveis para as aulas, nunca deixei de realizar algum exercício ou modalidade por falta de material. Contudo, apesar de a escola ter disponível bastante material, muito desse material encontra-se desgastado e estragado, e por vezes colocou em causa o aproveitamento da aula, nomeadamente através do caso das bolas de basquete e voleibol que se apresentavam deformadas e que condicionavam o fluxo de jogo e a execução de certos gestos técnicos.

Concluindo, no geral, a escola oferecia boas condições para a prática da EF, e os poucos problemas que o material ou a instalação poderiam causar, conseguiram ser facilmente contornados sem se prejudicar o normal desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Educação física – Legitimação e importância atribuída

A EF em sido caraterizada como uma disciplina escolar de baixa exigência, sem pressão de rendimento por parte da escola, o que tem levado a um círculo vicioso de marginalização dos professores e da área.

O facto de esta ser constantemente equiparada a uma mera forma de combate à obesidade e ao sedentarismo também tem levado a uma subvalorização da disciplina. Assim, o currículo tem-se centrado principalmente na preparação dos exames nacionais reforçando disciplinas como a Matemática e o Português, limitando o processo educativo e formativo dos alunos.

Atualmente, as disciplinas do plano escolar devem ter como efeitos educacionais a formação de caráter, o pensamento lógico e a formação social, não se limitando, apenas, a uma forma de ensino. Os currículos devem preparar os jovens para uma participação relevante, humana e independente. Desta forma, é necessário, destacar o papel único destinado a esta disciplina. “Uma prática promotora da autoconfiança e autorrealização, que partilhe a responsabilidade com outras áreas nos processos de desenvolvimento de competências que contribuem para formar cidadãos confiantes em si mesmos e socialmente responsáveis.” (UNESCO, 2015).

A EF tem de ser encarada como uma disciplina importante no currículo escolar, conferindo-lhe um valor educativo que vai muito para além do físico. Esta tem o poder de aumentar a capacidade do aluno compreender e agir no mundo e tem um contributo enorme para o bem-estar, para a realização das pessoas e para melhoria da sociedade. É também potenciadora de outras áreas de intervenção e é a única disciplina que visa preferencialmente a formação da corporalidade, utilizando movimento e o desporto como matéria de ensino.

A EF fomenta o desenvolvimento humano através de 3 esferas: o corpo (autoconhecimento e domínio corporal), o movimento (sendo uma forma de expressão, relação e comunicação) e o jogo (promove a aquisição de inteligência estratégica, e de valores de fraternidade, de camaradagem, de convivência social, de cooperação, de respeito, de ambição, entre outros).

Do ponto de vista individual, a Educação Física enfatiza competências da vida tidas como fundamentais: o valor do autoconhecimento, do autocontrolo, da autorrealização, de valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal.

É indispensável referir, como defende Crum (1993), que a Educação Física detém três papéis principais: a aquisição de condição física, a

estruturação do comportamento motor (corporalidade consciente) e a formação cultural e social. Nós não somos ninguém sem o nosso corpo, este não é separável do nosso" eu", nós aprendemos e sentimos através do nosso corpo. Temos de aprender a gostar do nosso corpo, a conhecê-lo, a dominá-lo e a aceitá-lo. Assim sendo, não há disciplina que tenha um maior contributo para a corporalidade que a EF Esta disciplina destaca-se pela aplicação do conceito "*embodied learning*", ou seja, uma abordagem corporal da educação que considera a verdadeira aprendizagem se verifica na interação (corpo como fonte de conhecimento).

Com base nestes elementos que foram referidos, conclui-se que a EF é um projeto de educação integral, de desenvolvimento físico e motor, de educação cívica, ética, social, de desenvolvimento de competências de vida com aplicações fora dos muros do desporto e da atividade física.

Visto que a EF é fundamental e imprescindível, é necessário colocar a aprendizagem no centro do seu processo educativo para a poder legitimar. Espero que, ao longo de toda a minha carreira como professor, consiga contribuir ativamente para esta legitimação da EF, sem nunca colocar em causa a aprendizagem dos alunos.

3.4. As turmas

3.4.1. Os pequeninos

A turma dos "pequeninos" foi a minha turma partilhada ao longo deste ano. Uma turma do 5º ano de escolaridade, muito irrequieta, como é característico da idade, mas ao mesmo tempo muito engraçada e com atitudes encantadoras.

No início mostrou-se uma turma muito difícil e tivemos dificuldades em conseguir controlá-los, mas com o passar das aulas fomos percebendo a maneira de ser de cada um, e desenvolvendo estratégias que nos permitissem um maior controlo sob a turma.

Estes alunos, ao serem crianças, obrigam-nos a encarar o ensino numa perspetiva mais holística, com uma componente educativa muito mais presente quando comparando, por exemplo, com o 12º ano. Isto fez com que eu

desenvolvesse uma certa preferência por turmas desde ciclo, em relação aos ciclos superiores.

> Sinto-me muito mais à vontade e confiante nas aulas de 5º ano, talvez se deva em parte ao facto de a diferença de idades entre mim e estes alunos ser bastante, mas por também me dar algum gosto trabalhá-los, ter um papel mais educativo, para além da educação física, o que não acontece tanto com o 12º ano. Ao longo destas semanas, tenho percebido que talvez seja o 2º ciclo, o ciclo em que quero dar aulas, sinto-me muito mais feliz, confiante e realizado, comparando com a turma de 12º ano.
>
> (Diário de Bordo, semana 9, 1 a 7 de novembro de 2020).

Esta turma era caracterizada pelas grandes assimetrias no que diz respeito à aptidão de cada aluno para o desporto, sendo que havia alunos muito bons fisicamente e com muita facilidade em realizar o que lhes pedido, e outros que, por outro lado, tinham imensa dificuldade em cumprir com os exercícios. Isto causou-nos muitas "dores de cabeça" e acabou por dificultar os planos de cada aula e a escolha dos exercícios. Passado algumas semanas percebemos que talvez seria mais prudente trabalhar por níveis, e assim passamos a fazer, daí para diante, exceto em algumas modalidades em que as assimetrias não eram tão notórias.

Outro aspeto que caracterizava bastante esta turma era a competição que havia entre os alunos, sendo que estes tinham sempre a necessidade de se comparar. Isto por vezes resultava em conflitos e em tentativas de humilhação por parte dos alunos mais competentes na modalidade em questão.

Desta forma, ao longo do ano letivo tentamos promover a interajuda e a cooperação, na tentativa de alcançarem um objetivo em comum, em vez da competição. Claro que mantivemos a competição ao longo do ano, mas mais num contexto de equipa, do que num contexto individual. Ainda assim, esses problemas resultantes da competição e também de alguma má relação entre os alunos, continuaram a persistir, ainda que em menor número e gravidade.

Foi bom ter ficado responsável por uma turma como esta logo no meu ano de EP. A turma deu-nos bastante trabalho e foi muito desafiante fazer cumprir com tudo e ao mesmo tempo controlar estes "diabinhos". O que quero dizer é que a aprendizagem foi imensa com esta turma, fruto dos problemas que nos

causaram e de todas estratégias que tivemos de desenvolver tanto para gerir o comportamento da turma como para garantir a aprendizagem de todos. Considero que numa turma dita mais “normal”, a aprendizagem não seria tão abrangente.

Por outro lado, esta turma também me proporcionou aulas fantásticas e também me mostraram serem capazes de se superarem e conseguirem obter bons resultados. Ainda que nem todos tenham obtido as notas mais altas, não houve nenhuma negativa e tenho a certeza de que a maioria conseguiu evoluir e tirar bastante proveito das nossas aulas. Guardo momentos maravilhosos com esta turma, atitudes e perguntas que só uma criança se lembra de fazer, momentos que ficarão na minha memória para sempre. Guardo um bocadinho de cada um comigo, e espero que todos sejam muito, mas mesmo muito felizes.

3.4.2. Os grandes

A turma dos “grandes” foi a minha turma residente, ao longo deste ano letivo. Esta turma foi uma realidade completamente oposta à turma dos “pequeninos”, visto ser uma turma do 12º ano de escolaridade e ser uma turma bastante serena e respeitadora.

Ao contrário do 5º ano, esta turma facilitou imenso o meu trabalho, sendo que nunca ou muito raramente levantou problemas comportamentais. Desta forma, consegui-me focar mais na gestão de cada exercício, no trabalho dos conteúdos e no cumprimento dos objetivos definidos para cada aula.

Esta turma era essencialmente feminina, havendo apenas cinco rapazes. Um destes rapazes entrou para a turma apenas no segundo período, vindo de outra turma, por decidir mudar a sua disciplina optativa. Outro destes rapazes, era um menino com multideficiências e nível físico e motor, com baixa visão, que não podia realizar a parte prática da aula. Infelizmente este menino saiu bastante prejudicado este ano por não lhe ter sido disponibilizado um professor de apoio, algo que é comum neste tipo de casos e que o rapaz em questão teve acesso nos últimos anos. Ao não ter professor de apoio, não nunca conseguiu realizar a

parte prática da aula, sendo avaliado apenas pelos trabalhos elaborados e pelos testes teóricos.

Como já disse, esta turma sempre foi muito bem-comportada, também sempre foi assídua e pontual, excetuando uma aluna que faltou bastante, e esteve em risco de reprovar por faltas, e outras duas alunas que faltavam pontualmente. Estes alunos sempre se mostraram predispostos para ajudar na organização dos exercícios e do material, e sempre foram muito afáveis e compreensivos comigo. Sempre compreenderam que, tal como eles, estava num processo de aprendizagem e formação e que era normal cometer alguns erros e nem sempre correr tudo bem, até porque é através do erro que se aprende e se progride. Na realidade, todas as aprendizagens envolvem erros, é a errar que se aprende (Rosado & Mesquita, 2011). Importa, portanto, olhar para os erros, não como um sinal de fracasso, mas como condição necessária para aprender. (Rosado & Mesquita, 2011).

Foi um prazer trabalhar com estes meninos, conseguiram marcar-me, e espero que eu também os tenha marcado a eles.

> Foi uma turma bestial, em todos os aspetos. Espero mesmo que tenham muito sucesso. Fiquei imensamente contente com o gesto de duas alunas que me ofereceram uma lembrança. É de louvar a simpatia e a genuinidade destes meninos. Foi, com certeza, a melhor turma que podia ter encontrado neste início do meu percurso enquanto professor. Sei que cometi muitos erros ao longo do ano letivo e nem sempre fui competente. Contudo, sei que os alunos perceberam que estou a aprender, tal como eles, sendo que também aprendi muito com todos, um bocadinho com cada um, e vou levar comigo esse bocadinho de cada um para o resto da minha carreira profissional e da minha própria vida. (Diário de bordo, semana 36, 13 a 19 de junho).

4. Enquadramento Operacional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

4.1.1. As bases e o planeamento da ação.

Agora, após ser conhecido e entendido o contexto em que se desenrolou o processo de EP, inicia-se, aqui, a sustentação de todo este processo e do presente documento. Esta área, que diz respeito à "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem", que pretende retratar as estratégias de planeamento e atuação desenvolvidas durante o EP, pressupondo-se que estas tenham sempre como objetivo a aprendizagem e o sucesso de todos e de cada um dos alunos, e que tenham respeitado os objetivos da disciplina e do próprio contexto. Nesta, é igualmente imprescindível ressalvar três pilares basilares do Ensino: a conceção, o planeamento e a avaliação. É na interdependência destes pilares que se verifica um ensino assertivo, integral e unificado.

As conceções que cada PE carrega consigo resultam de todas situações vividas e ilações retiradas, mas também de todo o conhecimento que a formação académica lhe proporcionou. Tal como refere Bento et al. (1999, p. 204), as conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino.

O conhecimento que cada professor tem da sua disciplina interage com as suas próprias crenças e convicções resultantes de experiências vividas e ilações retiradas. Estas crenças acerca do ensino da aprendizagem ou dos próprios alunos e contextos, ao interagirem com o conhecimento do professor, acabam por caracterizar a forma como o professor irá ensinar a matéria aos alunos.

No meu caso, sempre fui um aficionado pelo desporto e sempre tive o desejo de me manter ativo, consciente dos retornos positivos que o desporto traz, não só fisicamente e a nível da saúde, mas também a nível ético e social. O facto de, desde bem novo, ter desenvolvido esta ideia em torno do desporto,

influenciou bastante as minhas decisões ao longo da vida, o meu caminho, e agora também os meus primeiros passos no caminho para ser professor.

Considero que todas as experiências pelas quais passei, sejam elas boas ou menos boas, influenciaram a construção desta minha conceção em relação ao desporto e à EF. Tenho também a certeza de que todos os meus professores, de uma forma ou de outra, tiveram um peso importante no desenvolvimento deste meu gosto pelo ensino da EF.

Contudo, esta conceção que eu já tinha construído até ao mestrado, veio a alterar-se por completo no primeiro ano deste meu último ciclo de estudos. Refletindo sobre certos comportamentos que cheguei a presenciar por parte de professores de EF, após todo este conhecimento adquirido no último ano, considero que muitos destes professores ou estão completamente desatualizados em relação à verdadeira essência do ensino da EF, ou então apenas decidiram ignorá-la. Cabe a nós, professores recém-formados, combater esta abordagem mais "descontraída" e sem planeamento lógico, para que todos os alunos retirem o máximo do que a EF pode oferecer.

Deste modo, numa primeira fase do EP procurei perceber quais as dinâmicas organizativas e as estratégias didático-metodológica mais adequadas, tendo em conta o contexto em que estou inserido e os recursos disponíveis na escola.

Assim, o meu trabalho passou pela conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino, e este processo foi sendo constante, ao longo do ano-letivo, sendo não só um processo de inter-relacionamento, mas de adaptação e ajustamento. No que diz respeito à conceção, foram realizadas as caracterizações das turmas, como forma de contextualizar o processo de ensino e servir de base à tomada de certas decisões. Posteriormente, foi realizada uma análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Escola (PCE) e dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF).

As reuniões iniciais com o grupo de EF foram fulcrais para me elucidarem acerca dos pontos mais importantes a ter em conta neste processo de planeamento. Ao serem transmitidas logo desde início, informações fundamentais para a análise do contexto no qual ia atuar, facilitou-me o

planeamento e o ajustamento do mesmo às condições disponíveis e aos próprios alunos.

Tal como refere Bento (2003), todo o projeto de planeamento deverá ter como base a conceção e conteúdos dos programas de ensino. Contudo, no primeiro ano de mestrado fui elucidado por vários professores acerca das lacunas dos Programas Nacionais e da necessidade de se olhar para os mesmos com uma visão crítica e entendê-los apenas como linhas orientadoras.

É possível perceber-se que grande parte dos objetivos que são definidos para a EF ao longo dos anos de escolaridade, é impossível de atingir. Talvez se houvesse um maior investimento no ensino e aprendizagem, logo desde o primeiro ciclo, estes objetivos fossem mais alcançáveis.

Os Programa Nacionais (PN) em cada disciplina apresentam quase um caráter de "dogma" e são, por vezes, os principais documentos utilizados pelo professor no processo de planeamento. Mas estes documentos são também complementados e interpretados por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma (Bento, 2003). Deste modo, e também devido à situação pandémica e aos condicionalismos que a mesma veio trazer, a seleção de conteúdos a abordar sofreu um ajuste, havendo até conteúdos a serem suprimidos e substituídos. A PC também manteve a mesma opinião, em relação aos PN, e aconselhou-me, a mim e aos restantes membros do núcleo de estágio, a guiarmo-nos mais pelo programa anual, já definido pelo grupo de EF.

De acordo com o que está definido nas normas orientadoras, o planeamento do ensino aprendizagem, tem que passar por três etapas: o planeamento anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PDA). É fundamental que os objetivos do planeamento estejam devidamente ajustados às necessidades dos alunos, assim como, ao contexto do processo de ensino / aprendizagem.

No que diz respeito ao PDA, penso que o constante diálogo e interação com a PC foi um elemento fulcral na evolução da minha planificação.

O último ano de mestrado foi crucial para conseguir desenvolver todos estes planeamentos, mas mantenho a forçosa ideia de que o trabalho com a PC e com o núcleo de estágio veio ajudar a colmatar algumas falhas que ainda persistiam, sendo que ainda persistem algumas, mas, com certeza, que se irão esbater com o constante trabalho e reflexão.

O PA (Anexo 1) teve também em conta o *roulement* (Anexo 2) elaborado pelo grupo de EF, que consiste na organização da rotação de cada espaço disponível para a prática, ao longo ano letivo. O PA em função desse mesmo *roulement*, suscitou algumas dificuldades iniciais, mas depois de algum tempo despendido para perceber a lógica da rotação, o planeamento foi concluído. Este planeamento acabou por sofrer algumas alterações no segundo período em função da paragem letiva e do ensino não presencial.

Em relação às UD, estas mostraram-se um grande desafio, porque apesar de estar bem preparado nessa matéria em consequência de ter elaborado bastantes no ano passado, tive de ter em conta na elaboração das mesmas, a situação pandémica atual. Esta dificuldade prendeu-se com o facto de, inicialmente, não saber que conteúdos poderia abordar e de que forma, o que me obrigou a uma reflexão e um diálogo com a PC. A reunião inicial com o grupo de Educação Física relativa à discussão das medidas a adotar tendo em conta a pandemia, veio ajudar a perceber como iriam ser as dinâmicas das aulas de Educação Física, mas continuaram a persistir algumas dúvidas, daí o diálogo com a PC ter sido fulcral.

Outra dificuldade que encontrei perante o desenvolvimento das UD, esteve associada ao facto de os alunos apresentarem níveis de aptidão completamente distintos, por exemplo, no que diz respeito à UD de voleibol (Anexo 3), a turma tinha alunos com um nível de jogo bastante evoluído, e outros que mal conseguiam manter o mínimo fluxo de jogo. Estas disparidades vieram complicar a realização das UD, mas acabei por conseguir desenvolver estratégias que permitiram o trabalho de certos conteúdos, por níveis.

Para a elaboração das UD, utilizei o modelo proposto por Vickers (1990). Com este planeamento procurei estabelecer a sequência de organização dos conteúdos e matérias, que me parecesse mais lógica tendo em conta a

especificidade de cada matéria, o contexto, e sem esquecer os condicionalismos acrescidos associados ao Covid-19. O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade foram determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência logico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

Em relação ao PDA (Anexo 4), a estrutura do mesmo foi realizada em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio.

Este documento foi sempre o documento que, por norma, sofria mais ajustes e alterações, junto da professora cooperante e após as minhas próprias reflexões. As primeiras aulas acabaram por informar as seguintes no que diz respeito ao tempo dedicado ao aquecimento, exercícios e explicações, sendo que com o tempo fui fazendo uma melhor gestão desse tempo e tendo isso em atenção aquando da realização do plano de aula.

Tenho a certeza de que um bom planeamento de aula é fundamental para que a aula decorra da melhor forma possível. Contudo, um professor deve ter a capacidade de interpretar tudo o que acontece em cada momento da aula e ajustar ou adaptar o PDA de acordo com as possíveis adversidades e problemas que vão surgindo. No meu caso, foram imensas as vezes em que tive de o fazer, porque aquilo que tinha planeado e idealizado para a aula nem sempre resultava e nem sempre conseguia a resposta que eu pretendia por parte da turma.

À medida que as aulas avançaram, e apesar de tentar cumprir sempre o plano, sempre me tentei focar mais na aprendizagem dos alunos, refletindo durante a ação para perceber se os exercícios estão a cumprir o objetivo e para tentar garantir um processo de ensino/aprendizagem (EA), mais eficaz e ajustado.

Relativamente à fase da avaliação, senti que foi uma das falhas no primeiro ano de mestrado, e em conversa com o meu núcleo de estágio percebi que não sou o único com essa ideia. Penso que faltou alguma informação sobre

como aplicar as grelhas de avaliação, assim como faltaram também as oportunidades de as aplicar na prática.

Percebi, aquando das avaliações diagnósticas, a imensa dificuldade em avaliar ações técnicas e táticas dos alunos e torná-las em dados quantitativos ou qualitativos. A ajuda da PC revelou-se fundamental para se conseguir avaliações mais assertivas, justas e adequadas.

4.1.2. Gestão da aula, relação com a turma e problemas decorrentes.

No que diz respeito à gestão da aula, Siedentop (1983) refere que a gestão eficaz do tempo de aula é determinada pelo comportamento do professor face à produção de elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, ao número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor e de um uso eficaz do tempo de aula.

Claro que, ao ganhar o controlo da turma, o professor consegue desempenhar o seu papel de forma mais fácil e realizar atividades e exercícios que não seriam possíveis realizar se a turma não estivesse controlada. Os professores mais eficazes no ensino são aqueles que impõem regras de forma a evitar os maus comportamentos, atuando sobre os potenciais problemas, no momento que ocorrem, não deixando evoluir (Mendes, 1998). Desta forma, é importante definir regras e rotinas de organização logo desde início para evitar situações que ponham em causa o aproveitamento da aula.

No caso da minha turma partilhada, o 5º ano, este trabalho foi crucial para manter o controlo sobre a turma e para evitar perdas de tempo durante a aula, e consequente perda de empenhamento motor e de tempo potencial de aprendizagem. Esta turma, ao ser uma turma muito irrequieta e com muitos comportamentos fora da tarefa, fez com que fosse ainda mais necessário este trabalho sistemático, logo desde início. “A qualidade e quantidade de experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor. A capacidade de gestão da aula, aproveitando ao máximo o tempo-programa, minimizando os períodos

academicamente não produtivos, maximizando as atividades dos alunos, integrando e ligando com fluidez os vários momentos e atividades da aula, são habilidades técnicas de ensino associadas a um ensino eficaz (…) Assim, a eficácia do ensino depende muito da capacidade do docente em transformar o tempo de aula em potenciador a aprendizagem, associando-se ainda outro fator: o estabelecimento pelo professor de rotinas de gestão, de regras e de expectativas de papéis para a atividade, desde os primeiros dias do ano escolar" (Januário, 1996, p. 107).

Enquanto professores, deparamo-nos regularmente com a necessidade de gerir de forma eficaz o tempo de aula e todas as condicionantes que podem pôr em causa o aproveitamento da aula e o seu tempo útil. Desta forma, é fundamental um planeamento cuidado, que possa ter em atenção situações que não são previsíveis, mas também é igualmente necessário o desenvolvimento de rotinas que facilitem o nosso trabalho e reduzam ao mínimo o tempo perdido. Considero que, por outro lado, a experiência do professor tem um peso muito significativo nesta gestão da aula e do próprio tempo, sendo que cada professor ao passar por determinadas situações vai refletindo e aprendendo diferentes formas de gerir a aula.

Ao longo do ano, houve alguns problemas em gerir a turma partilhada, o 5º ano. Por outro lado, a turma residente, o 12º ano, não levantou grandes problemas em relação ao seu controlo e gestão. O facto de os alunos do 5º ano levantarem muitos problemas ao nível dos comportamentos e das atitudes obrigou-me a adotar uma postura mais rígida durante as aulas. Com o tempo fui aprendendo a equilibrar a minha afetividade com a rigidez necessária para os manter empenhados e concentrados na aula. Esta intervenção mais abrangente por parte do professor nestas idades é um dos motivos que me faz ter uma certa preferência em relação ao 2º ciclo, tal como já referi no início do relatório.

> "É fascinante a enormidade de coisas que se pode ensinar a uma criança, coisas essas que vão muito para além da Educação Física. Quando entrei neste mestrado, já vinha com a ideia de que era professor de 2º ciclo que gostaria de ser, e ao longo desta experiência de estágio só tenho comprovado isso. Num 5º ano, a parte da pedagogia está muito mais presente e é muito mais abrangente, sendo transversal a diferentes

aspetos da pessoalidade e da vida, e para além do gosto pelo desporto e pela educação física, é isso que me move, nesta profissão".

(Diário de bordo, semana 19, 7 a 13 de fevereiro de 2021)

Ao contrário do 5º ano, a turma do 12º ano, facilitou imenso o meu trabalho e a maioria dos problemas com que me deparei na gestão e no controlo da turma foram fruto do meu nervosismo e, por vezes, da pouca eficácia da minha comunicação.

No geral, tanto com os alunos do 12º ano, como com os do 5º ano, tentei, tal como já disse mais atrás, criar alguma relação de proximidade, mas sem nunca pôr em causa o respeito mútuo. Tentei também motivar os alunos, tanto através de exercícios que envolvam uma componente mais competitiva, como através de discursos motivadores. Ao ter este tipo de discurso, e mesmo durante a minha abordagem a qualquer aluno, faço para que não haja em nenhum momento algum sinal de favoritismo, mas claro valorizar e preocupar-me com todos.

4.1.3. Ser professor

Em forma de retrospetiva deste meu ano de estágio, passo a refletir sobre diferentes assuntos inerentes ao ato da docência e problemas com que confrontei, convocando algum conhecimento científico.

No decorrer deste ano de estágio, fui-me apercebendo do quão a docência é uma profissão complexa. Um professor, durante uma aula e ao longo do ano letivo tem de ter em atenção inúmeros fatores que podem condicionar a produtividade da sua aula ou comprometer a formação integral dos alunos, no que toca às áreas de intervenção da EF. Um professor, não só tem de ser dominador do conteúdo que ensina, como tem de o saber ensinar, impregnando valores morais, éticos e sociais, sempre em função do contexto em que o faz e tendo atenção a tudo o que possa comprometer esse processo.

Conjugar tudo isto e ainda controlar o meu nervosismo para que não condicione o processo de ensino-aprendizagem, foi a minha principal dificuldade ao longo deste ano.

Crato (2006, p. 118) afirma “a primeira e indispensável qualidade de um bom mestre é o conhecimento da matéria que leciona”. Mas, num contexto real, mais do que um conhecimento académico e científico, é necessário sabê-lo aplicar e ajustar ao contexto real, em função de todas as variáveis que este contexto vem trazer. Essa foi outra barreira durante este ano letivo, transformar os meus conhecimentos em matéria passível de ser ensinada e compreendida pelos seus alunos.

Nesse sentido, um dos principais objetivos este ano foi desenvolver a minha *ação de ensinar*, através na experiência que o estágio me proporcionou, usando os erros cometidos para informar as próximas ações e decisões. O professor profissional é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar (Roldão, M. 2007).

Desta forma, o *saber ensinar*, implica o domínio do conteúdo, capacidade que trabalhamos com mais foco no primeiro ano, mas que devemos desenvolver ao longo da nossa vida, a capacidade de ajustar esse conhecimento ao aluno e ao contexto, de modo a adequar as estratégias de ensino, o domínio técnico-didático, e a constante reflexão, tanto aquando da ação como após, de modo a que estas reflexões informem continuamente o processo de ensino.

Neste último parágrafo consegue-se perceber a complexidade da docência, que por vezes é uma profissão menosprezada e subvalorizada, mesmo tendo na sua génese, o difícil e complexo papel de educar e contribuir para a evolução e formação constante da sociedade.

Pensar em toda esta incumbência social e no meu dever perante os alunos, aliando a minha falta de experiência e o meu medo de lhes falhar foi, sem dúvida, uma enorme dificuldade.

Contudo, é importante frisar a importância da PC e da professora orientadora (PO), na redução destas barreiras. Sendo o estágio, uma prática pedagógica supervisionada tem a vantagem de sermos alvo de críticas construtivas e feedbacks constantes acerca do nosso desempenho, que nos permite refletir, debater, ponderar e melhorar a nossa intervenção pedagógica.

4.1.4. As primeiras dificuldades

A reflexão que informa o texto que se segue teve lugar após as primeiras semanas de aula e teve como objetivo fazer-me pensar e refletir sobre as características que melhor me definem enquanto professor, tendo por base os primeiros meses em contexto de estágio. Serviu também para poder registar uma espécie de ponto de partida de um processo que tinha a certeza que se iria repercutir num desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

Como tenho muitas características que me definem e também teria muito que falar sobre cada uma, pareceu-me fazer mais sentido desenvolver apenas, neste texto, uma característica menos positiva, em que apresento algumas dificuldades, e uma característica positiva.

Acho que a característica menos positiva que mais definiu neste ano de estágio foi a minha dificuldade na comunicação, sendo que esta se apresentou como uma grande barreira para eu conseguir expor as minhas ideias, explicar alguns exercícios e, por vezes, “chegar” aos alunos. Contudo, esta barreira na comunicação só é notória quando estou a falar, a argumentar, ou a apresentar algum projeto, por exemplo. Penso que esta dificuldade também se relaciona com o facto de eu ficar nervoso facilmente, e depois acabar por me enganar em alguma coisa e ficar ainda mais nervoso, havendo um efeito "bola de neve".

Estas situações acontecem com mais frequência quando eu sinto que há alguém a "julgar" o que eu estou a dizer, alguém que me pode estar a avaliar, um público, etc. Por outro lado, tenho uma enorme facilidade em argumentar por escrito, em expor as minhas ideias, em apresentar projetos. Com isto, quero dizer que esta dificuldade que eu tenho não se prende com todas as vertentes da comunicação, pois acho que escrever é das coisas em que sinto maior facilidade. Na verdade, considero que cedo muito à pressão, e como, por norma, para escrever tenho todo o tempo do mundo, e não estou a ser pressionado por um olhar ou por vários, acabo por pensar, refletir e dizer o que penso de uma forma que parece ser mais inteligente, comparando com os momentos em que tento expor as minhas ideias em palavras num diálogo ou apresentação.

Esta minha dificuldade fez com que, por vezes, os alunos não me conseguissem compreender, e com que tivesse de despender mais algum tempo de aula para os fazer perceber. Refletindo, acho que uma das causas associadas à minha dificuldade em comunicar oralmente foi, e ainda é, mas em menor grau, o facto de eu ter receio da reprovação, ou receio de não me conseguir exprimir da forma que gostaria.

Outra causa talvez tenha sido, a minha pouca experiência em contexto de aula. Por isto, logo desde início defini algumas estratégias, confiante de que com o decorrer das aulas e com confronto com o medo, esta dificuldade se fosse esbatendo, o nervosismo desaparecesse e a comunicação melhorasse.

Como estratégias para melhorar esta característica, decidi começar a intervir mais em contexto de aula, assim como debater mais oralmente nas reuniões de núcleo de estágio.

A característica positiva que acho que mais se destacou em mim logo nas primeiras semanas enquanto professor foi o facto de eu ser justo e procurar sempre a solução mais justa e adequada aos contextos, sendo que tentei sempre que as minhas escolhas se regessem pela equidade. Agora, um bocadinho em tom de brincadeira, a astrologia refere que o meu signo, balança, está associado à justiça, e apesar de eu não acreditar nestas coisas, acho uma coincidência engraçada e por isso mesmo decidi referir aqui nesta reflexão.

Como estratégias para potencializar estas minha caraterística, defini que iria sempre pensar bem antes de tomar qualquer decisão para que esta fosse justa, coerente e adequada ao contexto, e também que iria falar com os meu colegas de núcleo de estágio e com a PC sobre diferentes alunos e situações para conseguir perceber outras perspetivas e assim conseguir tomar a decisão mais justa.

Agora que o estágio acabou, considero que foi uma decisão acertada realizar esta reflexão logo nos primeiros meses de estágio, não só para rentabilizar ainda mais este ano letivo, mas para conseguir evoluir nestes aspetos mais intrínsecos, que não costumam ser tão trabalhados. Apesar de ainda continuar com algumas dificuldades no que diz respeito à minha comunicação e à sua eficácia, considero que evolui bastante. Já não tenho o

mesmo receio quando tenho de falar para um público, neste caso para uma turma, nem cedo tanto à pressão quando sou confrontado com situações em que tenho de usar, de forma oral, o meu poder de argumentação

Também percebi que, principalmente no último período do ano letivo, raramente os alunos tinham dúvidas quando eu explicava algum exercício ou conteúdo, algo que no primeiro período era muito frequente.

Defini que ia tentar potencializar tanto uma característica negativa, como uma positiva porque considero que há sempre espaço para melhorar mesmo quando já somos bons em alguma coisa. Também decidi desta forma, para tentar comparar perspetivas e perceber se realmente seria mais difícil melhorar a minha característica negativa ou potencializar a minha característica positiva, e, na verdade, foram as duas igualmente difíceis. Uma por ser a minha maior fragilidade, e outra por haver menos por onde melhorar.

4.1.5. Ensino à distância (2º período)

A principal diferença e a principal dificuldade desta segunda etapa em relação ao primeiro período foram o facto de nos termos de adaptar a um regime de ensino não presencial, reformulando completamente as dinâmicas das aulas e o método de ensino-aprendizagem a adotar.

As primeiras duas semanas, antes do confinamento, foram caracterizadas por algum grau de incerteza em relação ao que se avizinhava, mas sempre achei que, mais tarde ou mais cedo, as escolas iriam ter de fechar. Como é obvio, isto desanimou-me bastante, porque pensava que caso fossemos todos para casa e as escolas fechassem, iria perder grande parte da minha possível evolução enquanto professor, apesar de que não foi isso que se veio a confirmar, tal como vou explicar mais à frente.

O começar das aulas em regime de ensino não presencial foi um processo difícil, por ser um contexto completamente diferente do que estava habituado, mas também por recrutar da minha parte uma capacidade que, a meu ver, é a minha maior fragilidade, a comunicação.

No ED, mais que nunca, é necessário manter uma boa comunicação com os alunos, e é importante que o diálogo seja constante e "rico", para impedir que as aulas sejam monótonas e desinteressantes. Daí ser fundamental fazer-se com que as mesmas sejam produtivas no sentido de se debater questões que no regime presencial não se tem tanta oportunidade para debater, por a maior parte do tempo ser destinado à prática. Também são necessários o diálogo e a interação com os alunos porque, tal como disse atrás, o tempo para a prática é mais reduzido, e por isso o professor vê-se "obrigado" a falar mais com os alunos. Esta necessidade constante de estar sempre em diálogo com os alunos e de expor/explicar determinadas questões, apesar de no início ter sido um grande desafio, com o passar das aulas fez com que eu desenvolvesse a efetividade da minha comunicação e diminuísse, em parte, o nervosismo que a condicionava. Também acho que o facto de, durante esse período, ter ganhado confiança com os alunos, me fez "libertar" e interagir mais com os mesmos, pondo um bocadinho de parte aquele receio do que é que eles podiam estar a pensar, receio esse que é tão característico meu.

O aconselhamento e o diálogo constante com a PC também facilitaram este processo de adaptação ao ensino à distância, a minha própria evolução enquanto professor e a minha perceção de diferentes matérias relacionadas com a docência, matérias essas em que a professora cooperante nos conseguiu transmitir uma enorme bagagem de conhecimento, fruto da sua experiência enquanto docente. Matérias que vão desde a coerência que deve ser intrínseca à atitude do professor perante o aluno, até à sensibilidade para se perceber questões relacionadas com a individualidade de cada um e a valorização do esforço e da dedicação.

Também é importante dizer que, apesar de às vezes haver algumas discussões e discordâncias no trabalho de NE, a verdade é que conseguimos obter um bom resultado no que diz respeito aos planos desenvolvidos para os nossos alunos. No final desse período, vários alunos elogiaram o trabalho desenvolvido por mim durante o confinamento. Fiz questão de frisar que o que foi desenvolvido não foi apenas fruto do meu trabalho, mas também do trabalho meus colegas, porque foi tudo pensado e construído em conjunto e não lhes quero tirar o merecido crédito. Senti-me mesmo feliz por perceber que eles dão

valor ao nosso trabalho e são sensíveis ao ponto de perceber as dificuldades de todos e de cada um professor.

Em relação ao 5º ano, acho que foram os grandes prejudicados neste segundo confinamento. Na minha opinião, o 5º ano, comparando com o 12º, necessita ainda mais de um regime de ensino presencial. Isto porque nesta idade é fundamental o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras básicas, que serão úteis nas atividades do seu dia-a-dia enquanto jovens e adultos.

Sendo que a EF é especialmente importante no desenvolvimento dos valores relacionados com a formação moral e cívica dos alunos, e sendo que, nesta idade, o ensino é muito mais impactante na formação do aluno, em relação a um aluno do 12º ano, em que o mesmo já deve ter os seus valores bem definidos e assumidos, considero que estes alunos do 5º ano foram imensamente afetados. Por isto mesmo, sempre achei urgente as escolas abrirem para o 2º ciclo, porque foi posta em causa uma grande e importante parte da formação destes alunos e foi tornado impossível o papel dos professores, nomeadamente dos professores de EF que viram a sua disciplina totalmente comprometida.

Ao longo deste período de ED, desenvolvemos algumas estratégias para manter os alunos ativos e retirar alguma aprendizagem. Estas estratégias, dinâmicas e objetivos definidos foram todos discutidos e decididos em contexto de NE juntamente com a PC. Em relação às turmas residentes do nosso NE, as turmas de 12º, ficou definido que todas as semanas, de forma sequencial, cada um de nós iria elaborar um plano de treino e propor aos restantes membros numa das reuniões semanais. Após serem debatidos os devidos ajustes, o plano era apresentado às turmas, sendo que as turmas o iriam realizar uma vez em cada aula, sob supervisão do professor, e outras duas em casa. Juntamente com o plano, apresentávamos na aula e também submetíamos no Teams um vídeo de apoio, com a execução de cada exercício e as respetivas componentes críticas para que os alunos não tivessem qualquer dúvida na realização do treino. Por cada treino realizado, os alunos deveriam preencher a respetiva grelha de monitorização, indicando as dificuldades sentidas, e as alterações feitas a cada exercício, se fosse o caso. Também teriam de realizar um vídeo do treino, em

cada semana e submeter junto com as grelhas de monitorização na plataforma Teams.

Em condições normais, este tipo de trabalho já é importante para manter uma boa condição física e até mesmo uma saúde mental equilibrada, mas em tempos de pandemia, durante um confinamento, considero ainda mais necessário. O tempo passado no sofá a ver televisão ou no quarto a jogar computador será, por norma, muito maior e, desta forma, estes treinos podem ser uma estratégia para compensar esse tempo em que os alunos se encontram completamente inativos.

O FB dos alunos foi ótimo e a maioria foi cumprindo sempre com tudo o que era pedido e demonstrando empenho na realização das tarefas. Claro que em cada turma, havia sempre dois ou três alunos que fugiam à regra e não demonstravam muito interesse pelos treinos. Ainda assim, o panorama geral foi sempre bom e era percetível que os alunos gostavam das tarefas e exercícios que lhes proponhamos. Para além destes treinos semanais também foi proposto outro tipo de tarefas, nomeadamente a elaboração de uma sequência de exercícios ao ritmo de uma música. A escolha dos exercícios foi responsabilidade dos alunos, assim como a música, e o objetivo era realizar uma espécie de coreografia, mas com exercícios, exercícios esses que podiam ser os já abordados na aula, e seguindo o ritmo da música. Ficamos bastante surpreendidos com os trabalhos elaborados, sendo que alguns estavam excecionais.

Ainda com as turmas de 12º ano, foi decidido que deveríamos também abordar alguns conteúdos de forma teórica, aproveitando a aula de dois tempos. Decidimos também pedir aos alunos para, fora do tempo de aula, visualizarem em um filme à nossa escolha, relacionado com o desporto, para depois haver um pequeno debate na aula seguinte. Esse debate seria sobre questões e morais retiradas do filme que se poderiam relacionar com o desporto e com a própria vida. O nosso objetivo com este tipo de atividade foi promover o diálogo e o debate de questões relacionadas com o desporto, de modo a desenvolver também algumas *soft skills* como a comunicação e o poder de argumentação, que são extremamente necessárias nos dias de hoje, principalmente no mercado de trabalho.

Tanto com o 12º ano, como com o 5º ano utilizei estratégias como o questionamento, para aumentar o envolvimento cognitivo dos alunos da matéria. Tal como referem Schein, Z. P. & Coelho, S. M. (2006), questionamento desempenha um papel essencial como ferramenta promotora de aprendizagem por desencadear processos importantes na construção do conhecimento científico, como instigar os alunos a expressar suas ideias e o seu conhecimento prévio, a observar, a estabelecer relações entre situações de sala de aula e o seu quotidiano, a criar, a investigar, a explicar, a criticar, a adquirir consciência, a tomar decisões e a evoluir nos seus conceitos, métodos e atitudes.

No 5º ano, para além deste tipo de trabalho e dos treinos realizados durante a aula, foram propostas algumas fichas de trabalho para os alunos realizarem em casa. Estes alunos, ao comparar com as turmas de 12º ano geraram-nos muitos mais problemas e dificuldades, tornando o nosso desafio muito maior. As crianças, por norma, já são muito irrequietas e faladoras, mas esta turma era especialmente mais problemática nesse sentido. Por isto, tornava-se difícil conseguir ter a atenção deles, tanto nas aulas teóricas como nos próprios treinos. Ainda assim, com o passar as aulas fomos percebendo de que forma é que podíamos captar a atenção deles e fomos utilizando estratégias como o questionamento, como já referi mais atrás, e durante os treinos tentávamos incentivá-los e colocávamos-lhes desafios para os motivar.

No 12º ano, a avaliação relativa ao ED teve por base todos os trabalhos produzidos, nomeadamente as grelhas de monitorização, os vídeos dos treinos, o plano de treino e o desafio coreográfico, mas também a participação na aula e nos próprios debates e o empenho demonstrado durante os treinos.

Já no 5º ano, a avaliação teve por base as fichas de trabalho solicitadas e a participação na aula e empenho nos treinos.

Considero que foi realizado um bom trabalho e que nos esmerámos neste período de EA. Apesar de no início estar bastante reticente em relação a estas semanas de ensino não presencial, acabei por dar a volta por cima, juntamente com os meus colegas, e tornar este período mais proveitoso, tanto para mim, como para os alunos.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Com base na informação disponibilizada nas normas orientadoras, esta área encerra as atividades não letivas realizadas pela PE no contexto escolar, considerando a sua integração. Segundo Queirós (2014), é na escola, nos seus diálogos e rotinas, que se aprende a ser professor.

Assim sendo, atividades como reuniões, diálogos com outros professores e funcionários e outras atividades, mesmo que informais asseguram-nos o desenvolvimento da nossa perceção e entendimento acerca da cultura escolar.

Tal como refere Batista et al. (2015), um professor estende a sua atuação e as suas responsabilidades além do espaço da aula e do espaço da escola. Portanto, os estagiários, ao integrar a comunidade escolar, passam a entender determinados valores, atitudes e dinâmicas, e aos poucos acabam por perceber as reais premissas que guiam a instituição.

Queirós (2014) defende que a promoção do diálogo profissional e a definição de ligações entre a teoria acerca do ensinar e do aprender e a prática revela-se um importante ponto de partida para aquela que é a construção do nosso processo de ingresso. Desta forma, tentei ao máximo aproveitar aqueles momentos de contacto com outros professores e atividades diárias da escola, para que pudesse absorver o máximo da cultura da instituição e também para começar já a compreender, desde cedo todas as dinâmicas organizativas e o funcionamento dos diferentes setores da escola. Isto fez-me perceber melhor não só todas as atividades letivas, como atividades não letivas que fazem parte do dia-a-dia de cada instituição escolar.

4.2.1. Reuniões

As reuniões, foram, logo desde início, encaradas por mim como um veículo para obter e partilhar informação e conhecimento, e como forma de absorver também a cultura da própria escola.

De início, as reuniões foram mais centradas no tema do covid-19, na reconfiguração e adaptação das aulas e do ano letivo à situação pandémica que estamos a atravessar. Esta busca pela adequação das aulas de Educação Física a todas as restrições e condicionalismos que a pandemia trouxe, foi incansável e causou a todos os professores grandes “dores de cabeça”.

Nas primeiras semanas, estive sempre bastante atento durante as reuniões para tentar compreender a maneira de pensar da instituição escolar e dos próprios professores, e para aprender com eles e com a sua experiência profissional. Contudo, ainda me sentia um pouco restringido para entrar em diálogo com os diferentes docentes, mas com o passar das semanas fui-me sentindo mais à vontade e o diálogo e a integração começaram a surgir naturalmente.

As reuniões de núcleo de estágio foram muito importantes para conseguirmos partilhar informação e experiências, perceber as diferentes perspetivas acerca de vários assuntos e também para desenvolver trabalhos e documentos comuns às nossas turmas.

Claro que, muitas vezes, tivemos dificuldades em chegar a um acordo em relação a vários assuntos, mas com a troca de argumentos íamos percebendo qual seria a melhor hipótese, e conseguimos sempre chegar a um consenso.

Estas reuniões foram, na maioria das vezes, caracterizadas pelo seu caráter informal, onde partilhávamos inquietações e problemas, onde discutíamos hipóteses de trabalho e de abordagem para as nossas turmas, onde ríamos, onde vivemos alguns bons momentos.

As reuniões do núcleo estágio com a PC, apesar de serem um pouco informais, não eram tanto quanto as do núcleo de estágio. Aqui eram analisadas, refletidas e discutidas em grupo as aulas da semana, os problemas que

surgiram, o que correu bem, o que correu mal, e eram delineadas estratégias para se melhorar para a aula seguinte.

Também eram analisados e discutidos em grupo os trabalhos desenvolvidos, tanto a nível individual, como em grupo, no sentido de se ajustar e melhorar para chegar ao melhor documento final possível. Aqui eram também debatidas algumas avaliações, onde cada um dava a sua opinião sobre cada avaliação, mesmo que não fosse da nossa turma. Isto porque nós assistíamos a todas as aulas, uns dos outros, e pareceu-nos fazer todo o sentido aproveitar mais uma opinião para se chegar a uma avaliação ainda mais coerente e justa. Foram também elaboradas as atas de todas estas reuniões, pelo núcleo de estágio, como forma de se registar os assuntos discutidos nas reuniões

De referir a importância deste tipo de reunião e do papel da PC na nossa constante evolução, a crítica constante fez com que fossemos percebendo os nossos pontos mais fracos, assim como os mais fortes, e compreender aquilo em que devíamos investir mais tempo para melhorar.

As reuniões do grupo de EF também foram muito produtivas, na minha opinião, porque conseguimos entender, com o passar das reuniões, a perspetiva de cada professor em relação à disciplina. No meu caso, o facto de ouvir estes professores a argumentar e a defender a sua opinião em relação à EF e a diferentes dinâmicas de abordagem e lecionação, ajudou-me a definir e a ajustar a minha perspetiva e a entender de forma mais profunda, aquilo que eu defendo em relação à nossa disciplina.

Para além disto, foram importantes no sentido de me ajudarem a ter um olhar mais crítico para o programa nacional e para os próprios manuais. Desta forma, estas reuniões fizeram com que eu percebesse e entendesse novas formas de abordar certos conteúdos e modalidades.

As reuniões de direção de turma foram também fundamentais principalmente para se encontrar estratégias para dar resposta às necessidades dos alunos, tanto a nível disciplinar, como familiar, ou como para o próprio sucesso dos alunos de uma forma geral, a nível académico e pessoal.

O facto de nestas reuniões se comparar as perspetivas dos vários professores das diferentes disciplinas em relação a cada aluno faz com que seja mais fácil conhecer e entender os alunos e, desta forma, ajudá-los de acordo com as suas necessidades, características e contexto em que está inserido.

Por vezes, surpreendi-me com o que é que alguns professores achavam de determinados alunos, porque a imagem que eu tinha acerca dos mesmos era bastante diferente. No meu entendimento, isto tanto se pode dever ao facto de a nossa disciplina ser completamente diferente das restantes, com uma componente muito mais prática, que envolve o uso do corpo, como pode ser pelo facto de que cada professor olha para os alunos de forma diferente, de acordo com a sua perspetiva e com os seus ideais e valores.

Assim sendo, todas estas reuniões se apresentaram fundamentais neste ano de estágio, na medida em contribuíram para uma formação mais integral, que vai para além da experiência de aula e de contacto com os alunos

4.2.2. Desporto Escolar

O desporto escolar foi outro complemento da minha formação neste ano de estágio. No início do ano, foi-nos dada a oportunidade de escolher a modalidade de desporto escolar na qual queríamos ficar inseridos e eu optei pela patinagem.

Esta minha escolha prendeu-se com o facto de eu gostar bastante da modalidade e querer aprender mais sobre ela. Contudo, o facto de haver poucos alunos inscritos dificultou um pouco o planeamento das sessões e a diversidade de atividades das mesmas.

Todos os alunos eram do sexo feminino e frequentavam o 2º ciclo, havendo meninas tanto do 6º ano, como do 5º. Como eu entendi, logo desde início, que as aulas eram bastante monótonas, tentei trazer exercícios diferentes, com uma maior componente lúdica.

Tal como é referido por Salomão, H. A. S., Martini, M., & Jordão, A. P. M. (2007), o desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o

desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física.

A resposta das alunas foi excelente, todas se empenhavam ao máximo em todos os exercícios, e era notório que se estavam a divertir bastante, enquanto aprendiam. Optei por, no início de cada aula, começar por exercícios mais analíticos para trabalho da técnica, e só depois no final da aula realizar os exercícios mais lúdicos. Isto fazia com que as alunas se mantivessem motivadas nos exercícios analíticos porque sabiam que no final iam ter a “recompensa” e que se iam divertir mais.

O facto de ser apenas uma modalidade ao longo de um ano letivo completo foi, por vezes, um fator que dificultou a busca por exercícios diferentes e motivadores. Não querendo correr o risco de tornar as aulas monótonas e desmotivadoras para os alunos, o desporto escolar obrigou-me a ser bastante criativo e a pensar e refletir constantemente sobre outras formas de abordar os exercícios e os próprios conteúdos.

Apesar de haver este fator que dificultou a abordagem e o planeamento das aulas, houve um fator que as facilitou imenso, que foi o comportamento destas meninas. Todas elas apresentaram um comportamento exemplar e foram muito respeitadoras e aplicadas. Claro que pontualmente existia um ou outro problema, mas nada que afetasse o desenrolar da aula e o seu aproveitamento. Estas meninas sempre se mostraram prontas para realizar o que lhes era proposto e foram sempre extremamente “moldáveis”, no sentido de que era fácil organizá-las nos exercícios e fazê-las entender as diferentes dinâmicas dos conteúdos.

Foram, com toda a certeza, um grupo excecional, daqueles que fazem com que nós, professores, entendamos que é nesta profissão que somos realmente felizes.

4.3. Área 3 – Perceção dos alunos em relação à Educação Física

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os principais objetivos desta investigação foram identificar as perceções dos alunos face à disciplina de Educação Física, as perceções sobre as suas matérias de ensino e estudar a importância que é atribuída pelos alunos. Assume-se como importante ouvir a voz dos alunos para se perceber o que não é entendível do lado do professor, e assim contribuir para uma constante evolução e aprimoramento das nossas próprias aulas, como da disciplina de Educação Física e da literatura sobre a mesma. Para analisar a perceção dos alunos acerca da disciplina utilizado um questionário já existente, de Tannehill, Romar, O´Sullivan, England & Rosenberg (1994), traduzido e adaptado por Brandão (2002), sendo que os alunos responderam ao mesmo através da plataforma digital *Google Forms*. Os dados recolhidos foram analisados com o programa informático *IBM SPSS Statistics*. Entre outras conclusões, com a elaboração deste estudo foi possível entender que grande parte dos alunos demonstram uma atitude favorável em relação à EF e aos docentes da disciplina, que o ensino da dança é algo que a maioria dos rapazes não considera um objetivo da disciplina, e que a maior parte dos alunos optaria por a disciplina mesmo que esta não fosse de caráter obrigatório.

~

Abstract

This study was carried out within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. The main objectives of this investigation were to identify the students' perceptions regarding Physical Education, the perceptions about the topics taught in class, and to study the importance that students attribute to the subject. It is considered important to listen to the voice of students to understand what is not understandable on the teacher's side, and thus contribute to a constant evolution and improvement of our own classes, such as the Physical Education discipline and the literature about it. To analyze the students' perception about the subject, a questionnaire that already existed was used, by Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg (1994), translated and adapted by Brandão (2002), and the students answered it through the digital platform Google Forms. The collected data were analyzed using the IBM SPSS Statistics software. Among other conclusions, with the elaboration of this study it was possible to understand that the majority of the students demonstrate a favorable attitude towards PE and the discipline's teachers, that the teaching of dance is something that most boys do not consider an objective of the discipline, and that most students would opt for the discipline even if it was not mandatory.

4.3.1. Introdução

O presente estudo foi realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e teve como principal objetivo verificar e entender a perceção dos alunos face à disciplina de EF.

O presente estudo de investigação é de natureza quantitativa e pretende identificar as perceções dos alunos face à disciplina de Educação Física, as perceções sobre as suas matérias de ensino e estudar a importância que lhe é atribuída pelos alunos. Desta forma, pretende-se identificar as perceções dos alunos acerca dos objetivos que estes consideram prioritários para a disciplina, bem como identificar as perceções dos alunos relativamente aos fatores fortes da agradabilidade e desagradabilidade nas aulas de EF.

Cada vez mais, mostra-se necessário e fundamental, que os professores de Educação Física percebam as razões que fazem com que os alunos apreciem ou não a disciplina, e os seus pensamentos e atitudes em relação a ela. Ao estarem elucidados acerca desta perceção por parte dos alunos em relação à EF, supõe-se que os professores consigam planear e tomar decisões mais conscientes, tendo sempre em conta os fatores de sucesso e de motivação dos alunos.

4.3.2. Enquadramento teórico

A EF pode ser considerada a única disciplina que se apresenta como um veículo para o desenvolvimento físico, para a aquisição de habilidades e conhecimentos desportivos. Por outro lado, é um projeto de educação integral de educação cívica, ética, de desenvolvimento de competências da vida com aplicações fora do mundo do desporto e da atividade física. Como é referido por Graça (2014, p. 15) ‘’ A inclusão da EF (...) afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade.’’

A EF consegue acrescentar ao percurso escolar algumas categorias benéficas que estão associadas ao: esforço, a superação, a perseverança e ao rendimento (Graça 2015, p. 96), categorias estas opostas ao conformismo, passividade e indolência. Portanto, podemos pressupor que esta disciplina contém características de grande valor educativo para os alunos, tais como: a aquisição de valores adequados à competição, ao desejo e ambição, à promoção de um estilo de vida ativo (onde o respeito pelas regras e normas está subjacente), assim como, a aquisição de um padrão ético com base na vivência em sociedade (ex. aprender a ganhar / a perder, aceitação pela diferença/diversidade).

Num currículo marcado por uma visão utilitarista e redutora da escolaridade, onde apenas se verifica como objetivo principal a preparação e aprovação nos exames nacionais às disciplinas tidas como essenciais para os alunos, podemos destacar uma disciplina que marca pela diferença no valor educativo (Batista, Queirós, 2015). A EF contempla a criatividade, o autoconhecimento, a inovação, a liberdade expressiva, a mobilidade corporal, a destreza e para além disso as capacidades inerentes à aptidão física.

É importante, nos dias de hoje, encarar esta disciplina com a devida valorização que lhe é merecida no currículo escolar. Esta vai para além da componente física, onde o movimento e o desporto, estão impostos no currículo desportivo como essência da “corporalidade”.

Assim sendo, a EF deve ser definida como uma área de grande intervenção, podendo deter como defende Crum (1993), três papéis principais no desenvolvimento e formação do aluno: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (a consciencialização do corpo) e a formação pessoal, cultural e social.

Tendo em conta os argumentos apresentados, conclui-se que a liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais por meio da EF deve ser garantida no currículo escolar. Os alunos têm o direito fundamental de acesso à EF e ao desporto, sendo esta essencial no desenvolvimento da sua personalidade, formando não exclusivamente o aluno e o desportista, mas o Ser Humano.

A EF é uma disciplina que, por norma, é apreciada pelos alunos, sendo encarada de forma positiva, e despertando entusiasmo pela sua especificidade quando comparada com as restantes disciplinas. Num estudo realizado por Martins et al (2016), um grupo de jovens ativos relatou o facto de terem experiências mais diversificadas e positivas de EF logo nos primeiros anos até ao secundário e consideraram que a EF teve um impacto positivo na sua formação e no seu estilo de vida. Estes resultados fortalecem a ideia de que as experiências de EF parecem ser cruciais para a adoção de um estilo de vida ativo, desenvolvendo atitudes positivas e habilidades motoras fundamentais nos jovens (Kirk, 2005).

Grande parte dos jovens ativos revelou uma ótima atitude em relação aos docentes de EF, destacando a capacidade didática dos professores associada ao desenvolvimento de um clima positivo e o auxílio prestado na prática. Por outro lado, os jovens inativos associaram um maior número experiências negativas aos seus professores de EF – “Iria gostar que os professores de EF fossem mais prestáveis e entendessem os meus problemas e fragilidades” (Martins et al, 2016).

Ainda neste estudo de Martins et al (2016), os jovens ativos enalteceram a função da EF na promoção de um estilo de vida ativo e demonstraram uma atitude positiva em relação à EF. Referiram também que estas experiências na EF se tornaram essenciais para se envolverem em práticas de atividade física fora do contexto escolar.

Grande parte da literatura analisada sugere que:

- Os alunos têm preferência pela disciplina de EF, em relação às restantes.
- Os alunos do sexo masculino apreciam mais esta disciplina, quando comparando com os alunos do sexo masculino.
- A maioria dos alunos considera que a EF se deve manter de caráter obrigatório.
- A maioria dos alunos considera a EF importante no seu processo de formação.

- Os alunos apontam os desportos coletivos como as matérias curriculares mais apreciadas.

Nunes (1999) num estudo sobre a atitude dos alunos em relação à EF constatou que a maioria, cerca de 70 por cento, gostava muito da disciplina, e também que os rapazes apreciam mais esta disciplina, em relação às raparigas.

Leal (1993) verificou que 50% dos alunos inquiridos no seu estudo consideram a EF importante na sua formação, sendo que somente 15% acha ser pouco ou nada importante. Outro estudo, de Gonçalves (1998) demonstrou que uma percentagem significativamente alta (85,3%) considera a EF "importante" ou "muito importante" na formação.

Duarte (1992) citado por Rodrigues (2006) num estudo sobre as atitudes dos alunos do ensino secundário em relação à EF verificou que 80% dos alunos apreciam a disciplina e optavam por a ter na sua formação, ainda que esta não fosse de carácter obrigatório. Este estudo demonstrou ainda que alunos do sexo masculino, mais jovens, que praticam desporto e com menos possibilidades económicas, têm uma atitude mais favoráveis para com a disciplina.

No que diz respeito à importância da EF em relação às restantes disciplinas, Brandão (2002) verificou que a maioria dos alunos constituintes da amostra classificam-na com uma menor importância. Isto vem dar força à teoria de que mesmo que os alunos tenham preferência pela EF em relação às restantes disciplinas, não consideram que tenha tanta importância na sua formação. Esta marginalização e desvalorização da EF reforça a necessidade de nós, professores estagiários e recém-formados lutarmos pela legitimidade da disciplina, sem nunca deixar de parte a aprendizagem dos alunos.

Brandão (2002) verificou também que esses mesmos alunos consideram que os aspetos sobre os quais a disciplina deveria incidir mais eram a condição física, os desportos coletivos e os desportos individuais. Ainda no mesmo estudo, Brandão (2002) percebeu que os fatores que mais motivam os alunos para as aulas são as atividades diversificadas, o divertimento, o ambiente nas aulas e a atitude do professor. Os fatores de desmotivação e descontentamento são o tempo escasso das aulas, a injustiça na avaliação e a desmotivação. No fator "tempo escasso das aulas" verificou-se uma enorme discrepância entre o sexo

feminino e o sexo masculino (38,4% - feminino; 60,3 - masculino). Esta discrepância demonstra uma clara preferência dos rapazes pela disciplina em relação às raparigas, entendendo-se a intenção da maioria em prolongar o tempo de aula da disciplina. Um evidente desafio do professor de EF é combater isto mesmo, e tentar entender as razões que fazem com que as raparigas tenham menos preferência pela disciplina, desenvolvendo estratégias e dinâmicas que as motivem para as aulas. Um dos motivos, que me parece estar associado a este problema é o facto de os rapazes terem muitas atitudes machistas no decorrer das aulas, pela ilusão da supremacia física masculina. Até mesmo alguns professores têm comportamentos machistas e isso contribui para que, na minha opinião, as raparigas tenham menos interesse pelas aulas de EF. É também nosso papel, enquanto professores, combater este tipo de discriminação.

Lima, Albuquerque e Resende (2012), na sua investigação perceberam que os alunos que faziam parte da amostra consideram o “melhorar a condição física”, “fortalecer os músculos” e o “aprender a fazer desporto” as maiores aprendizagens e benefícios da EF.

Em relação às matérias curriculares lecionadas nas aulas de EF, a literatura evidencia que a preferência dos alunos se prende aos desportos coletivos. Nunes (1999) cita um estudo de Gonçalves (1994) em que se conclui que a maior parte dos alunos tem preferência pelos desportos coletivos. Brandão (2002) percebeu, igualmente, que os alunos têm maior preferência pelos desportos coletivos. Verificou ainda que as modalidades individuais são as menos apreciadas pelos alunos.

Para os profissionais da Educação Física considera-se que seja importante perceber esta perceção dos alunos em relação à disciplina. Este conhecimento e entendimento da perceção pode ajudar os professores a desenvolver estratégias de aula e atividades que mantenham os alunos motivados e empenhados nas aulas, permitindo uma planificação que vá de encontro às necessidades de todos e de cada um, de modo que a EF consiga proporcionar tudo aquilo de que é capaz

4.3.3. Métodos e Procedimentos

O presente estudo descreve a realidade encontrada sobre a perceção dos alunos relativamente à EF, através de um questionário. Este é caráter transversal porque a informação recolhida é referente a um único momento.

A amostra do estudo é constituída por 51 alunos, 34 do sexo feminino (66,7%) e 17 do sexo masculino (33,3%), com idades compreendidas entre 17 e 18. Todos os alunos eram estudantes do 12º ano, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no Porto.

No presente estudo foi aplicado o inquérito por questionário de Tannehill, Romar, O´Sullivan, England & Rosenberg (1994), traduzido e adaptado por Brandão (2002). Como, por norma, os alunos não apresentam muita disponibilidade para a realização deste tipo de questionários, e por o questionário original ser demasiado longo, digital e de resposta facultativa, foram retiradas algumas questões para tentar obter o maior número de preenchimentos por parte das diferentes turmas. A situação pandémica atual fez com que não se optasse por imprimir o questionário, mas sim por utilizar uma plataforma digital de fácil acesso para todos os respondentes.

O questionário final ficou com um total 36 questões de resposta fechada (Anexo X), sendo que os alunos responderam ao mesmo através da plataforma Google Forms.

Os dados recolhidos através do questionário foram transferidos para o programa informático Excel. Foram realizados alguns ajustes na apresentação das variáveis e, posteriormente, os dados foram transferidos para o programa IBM SPSS Statistics, versão 27, para o Windows. Na análise dos dados, foram utilizadas ferramentas de estatística descritiva e, ainda, o teste não paramétrico de Mann-Whitney U para comparar algumas variáveis em função do género. O nível de significância foi mantido em 0.05.

4.3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na **Figura 1** estão representados os dados relativos à participação dos alunos no Desporto Escolar.



Figura 1 *- Participação no Desporto Escolar*

Do total da amostra de alunos inquiridos, 43 (84,3%) afirmaram não pertencer a nenhuma equipa do Desporto Escolar. Por outro lado, 8 (15,7%) dos alunos responderam afirmativamente à questão. Isto parece estar associado ao facto de os alunos do 12º ano só terem aulas da parte da manhã e, por isso, já almoçam em casa e não voltam à escola. Também parece estar relacionado com a necessidade de os alunos se prepararem para os exames nacionais e, por isso, terem menos tempo disponível.

Na **Tabela 1** estão representados os dados relativos aos objetivos que os alunos consideram que, idealmente, a EF deveria cumprir.

	Concordo Totalmente n(%)	Concordo n(%)	Concordo Parcialmente n(%)	Discordo n(%)	Discordo Totalmente n(%)
1 - Melhorar a minha condição física	28 (54,9)	15 (29,4)	5 (9,8)	2 (3,9)	1 (2,0)
2 - Ensinar-me técnicas de desportos coletivos	25 (49,0)	19 (37,3)	5 (9,8)	0 (0)	2 (3,9)
3 - Ensinar-me a praticar desportos coletivos	28 (54,9)	15 (29,4)	5 (9,8)	1 (2,0)	2 (3,9)
4 - Ensinar-me técnicas de desportos individuais	24 (47,1)	21 (41,2)	3 (5,9)	1 (2,0)	2 (3,9)
5 - Ensinar-me a praticar desportos individuais	23 (45,1)	21 (41,2)	4 (7,8)	1 (2,0)	2 (3,9)
6 - Ensinar-me técnicas de dança	14 (27,5)	16 (31,4)	9 (17,6)	8 (15,7)	4 (7,8)
7 - Ensinar-me desportos recreativos	10 (19,6)	23 (45,1)	13 (25,5)	2 (3,9)	3 (5,9)

Tabela 1 *- Objetivos que, idealmente, a EF deveria cumprir*

Nesta tabela, os dados obtidos mantêm-se relativamente similares nas diferentes subquestões, excetuando os dados relativos à subquestão 6 “Ensinar-me técnicas de dança” e à subquestão 7 “Ensinar-me jogos recreativos”, tal como já foi referido mais atrás. Isto pode estar relacionado com o facto de nem sempre, nas escolas, serem abordados os jogos recreativos e a dança, sendo que os alunos podem acabar por desenvolver uma conceção errada sobre o currículo da EF e sobre o que esta deve ser. Outra razão pode estar associada ao facto de os alunos não apreciarem as modalidades e, por isso, não quererem associar a EF às mesmas. Os dados relativos à questão 1 vêm corroborar alguns resultados do estudo de Brandão (2002), que verificou também que a maioria dos alunos da sua amostra consideram que os aspetos sobre os quais a disciplina deveria incidir mais eram a condição física, os desportos coletivos e os desportos individuais.

Na **Tabela 2** estão representados os dados relativos aos objetivos que a EF realmente cumpre.

	Concordo Totalmente n(%)	Concordo n(%)	Concordo Parcialmente n(%)	Discordo n(%)	Discordo Totalmente n(%)
1 - Melhorar a minha condição física	24 (47,1)	20 (39,2)	4 (7,8)	2 (3,9)	1 (2,0)
2 - Ensinar-me técnicas de desportos coletivos	27 (52,9)	16 (31,4)	5 (9,8)	1 (2,0)	2 (3,9)
3 - Ensinar-me a praticar desportos coletivos	27 (52,9)	17 (33,3)	3 (5,9)	2 (3,9)	2 (3,9)
4 - Ensinar-me técnicas de desportos individuais	25 (49,0)	17 (33,3)	5 (9,8)	2 (3,9)	2 (3,9)
5 - Ensinar-me a praticar desportos individuais	27 (52,9)	15 (29,4)	5 (9,8)	2 (3,9)	2 (3,9)
6 - Ensinar-me técnicas de dança	10 (19,6)	2 (3,9)	5 (9,8)	15 (29,4)	19 (37,3)
7 - Ensinar-me desportos recreativos	10 (19,6)	15 (29,4)	16 (31,4)	7 (13,7)	3 (5,9)

Tabela 2 *- Objetivos que a EF realmente cumpre*

Em comparação com os dados relativos à perceção dos alunos acerca do que a EF deveria ser, os dados que esta tabela apresenta são pouco diferentes, à exceção dos dados relativos à subquestão 6 “Ensinar-me técnicas de dança”, em que na primeira questão (o que a EF deveria ser), apenas 4 alunos discordaram totalmente de que a EF deveria ensinar técnicas de dança, e na segunda questão (o que a EF é na realidade), 16 alunos discordaram totalmente que a EF ensina técnicas de dança. Isto revela que segundo a perceção dos alunos, o que deveria ser o currículo de EF no que diz respeito ao ensino da dança, não corresponde ao que é na realidade. Sendo assim, um motivo que me parece estar associado a este facto é a falta de confiança ou de formação (que podem estar relacionadas), que levam os professores a não abordar dança nas suas aulas.

Na **Tabela 3** apresentam-se os dados relativos aos aspetos que agradam aos alunos nas aulas de EF.

	Concordo Totalmente n(%)	Concordo n(%)	Concordo Parcialmente n(%)	Discordo n(%)	Discordo Totalmente n(%)
1 - Terem atividades diversificadas	15 (29,4)	19 (37,3)	11 (21,6)	3 (5,9)	3 (5,9)
2 - Proporcionarem-me momentos de pausa	12 (23,5)	19 (37,3)	14 (27,5)	3 (5,9)	3 (5,9)
3 - Serem aulas divertidas	15 (29,4)	22 (43,1)	9 (17,6)	2 (3,9)	3 (5,9)
4 - Eu gostar do professor	17 (33,3)	24 (47,1)	5 (9,8)	3 (5,9)	2 (3,9)
5 - Eu ter êxito nas atividades	13 (25,5)	12 (23,5)	17 (33,3)	6 (11,8)	3 (5,9)
6 - As aulas serem bem organizadas	11 (21,6)	20 (39,2)	15 (29,4)	3 (5,9)	2 (3,9)
7 - O processo de avaliação ser justo	14 (27,5)	20 (39,2)	10 (19,6)	4 (7,8)	3 (5,9)

Tabela 3 *- Aspetos que agradam aos alunos nas aulas de EF*

As respostas dos alunos no que diz respeito aos diferentes aspetos de agrado foram bastante similares. Os únicos dados que diferem um pouco dos restantes são os da subquestão 5 “Eu ter êxito nas atividades”, havendo menos a alunos a concordar que o facto de terem êxito nas atividades é um aspeto que lhes agrada na disciplina e, por outro lado, havendo mais alunos na incerteza, a concordar parcialmente, e mais alunos a discordar. Isto revela que existem vários alunos que consideram que “ter êxito nas atividades” não é, efetivamente, um fator de agrado nas aulas de EF. Desta forma, isto parece estar relacionado com o facto de esses mesmos alunos não terem êxito nas atividades e, por isso, não ser algo que lhes agrade nas aulas de EF. A partir destas respostas, pode-se concluir que se deve sempre considerar o trabalho por níveis para permitir que todos os alunos tenham sucesso e se sintam mais motivados para as aulas.

Na **Tabela 4** apresentam-se os dados relativos aos aspetos que desagradam aos alunos nas aulas de EF.

	Concordo Totalmente n(%)	Concordo n(%)	Concordo Parcialmente n(%)	Discordo n(%)	Discordo Totalmente n(%)
1 - O processo de avaliação ser injusto	8 (15,7)	2 (3,9)	7 (13,7)	21 (41,2)	13 (25,5)
2 - Não me sentir motivado	8 (15,7)	4 (7,8)	10 (19,6)	13 (25,5)	16 (31,4)
3 - Eu não ter habilidade para o desporto	6 (11,8)	6 (11,8)	11 (21,6)	14 (27,5)	14 (27,5)
4 - Eu não gostar do professor	7 (13,7)	2 (3,9)	5 (9,8)	14 (27,5)	23 (45,1)
5 - Eu não gostar de me equipar	4 (7,8)	0 (0)	10 (19,6)	20 (39,2)	17 (33,3)
6 - O tempo das aulas ser muito escasso	6 (11,8)	5 (9,8)	7 (13,7)	22 (43,1)	11 (21,6)
7 -As aulas serem desorganizadas	6 (11,8)	2 (3,9)	7 (13,7)	20 (39,2)	16 (31,4)

Tabela 4 *- Aspetos que desagradam aos alunos nas aulas de EF*

Nesta questão também é percetível que os dados de cada subquestão estão muito similares, havendo apenas alguma variância na subquestão 4 “Eu não gostar do professor”, em que o número de alunos que discordou totalmente que o facto de não gostarem do professor é algo que lhes desagrada nas aulas de EF, é ligeiramente maior em relação às outras subquestões, apesar de não ser uma diferença muito significativa. Este número pode ter sido influenciado pelo facto dos três professores (PE), que estavam responsáveis por cada turma, manterem uma relação de proximidade com os alunos, e isso os levar a gostar do professor e da própria aula. Estes dados vêm também corroborar o estudo de Martins et al (2016), em que grande parte dos alunos da amostra revelou uma ótima atitude em relação aos docentes de EF.

Na **Figura 2** estão representados os dados relativos à importância atribuída pelos alunos à EF.

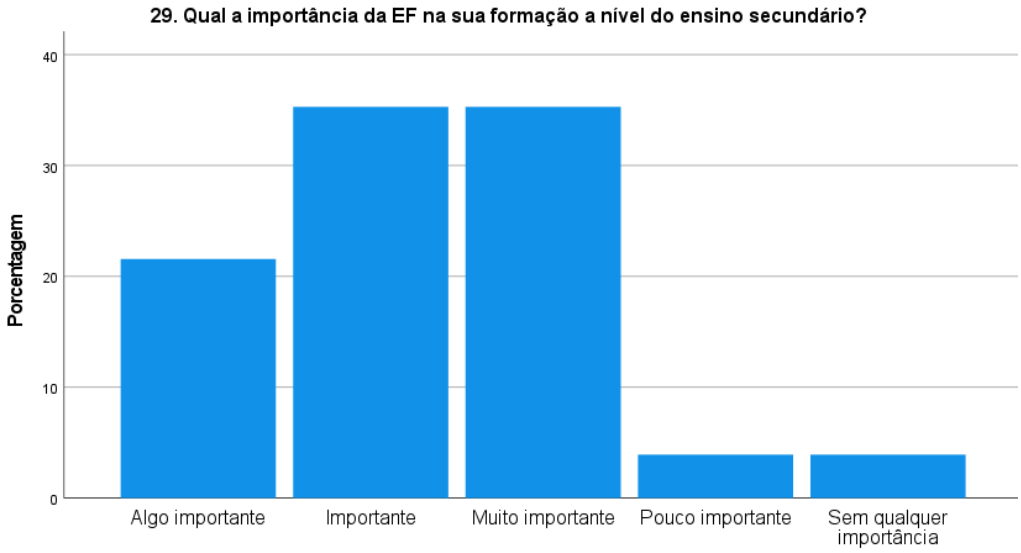


Figura 2 *- Importância atribuída à EF*

Do total da amostra de alunos inquiridos, 11 (21,6%) consideram a EF algo importante no seu processo de formação, 18 (35,3%) consideram importante, 18 (35,3%) consideram muito importante, 2 (3,9%) consideram pouco importante e 2 (3,9%) consideram sem qualquer importância.

A partir deste gráfico pode-se verificar que a maioria dos alunos considera a EF importante e muito importante, havendo apenas uma pequena percentagem a considerá-la pouco importante ou sem qualquer importância.

Com estes dados, é possível perceber que os alunos entendem o papel fundamental da EF na sua formação. Estes dados também vão ao encontro do estudo de Leal (1993) em que o mesmo verificou que 50% dos alunos inquiridos consideram a EF importante na sua formação, sendo que somente 15% acha ser pouco ou nada importante, e os dados do estudo de Gonçalves (1998), em que o mesmo demonstrou que uma percentagem bastante elevada (85,3%) considera a EF “importante” ou “muito importante” na formação.

Na **Figura 3** estão representados os dados relativos à escolha da disciplina na possibilidade de a EF ser de caráter opcional.

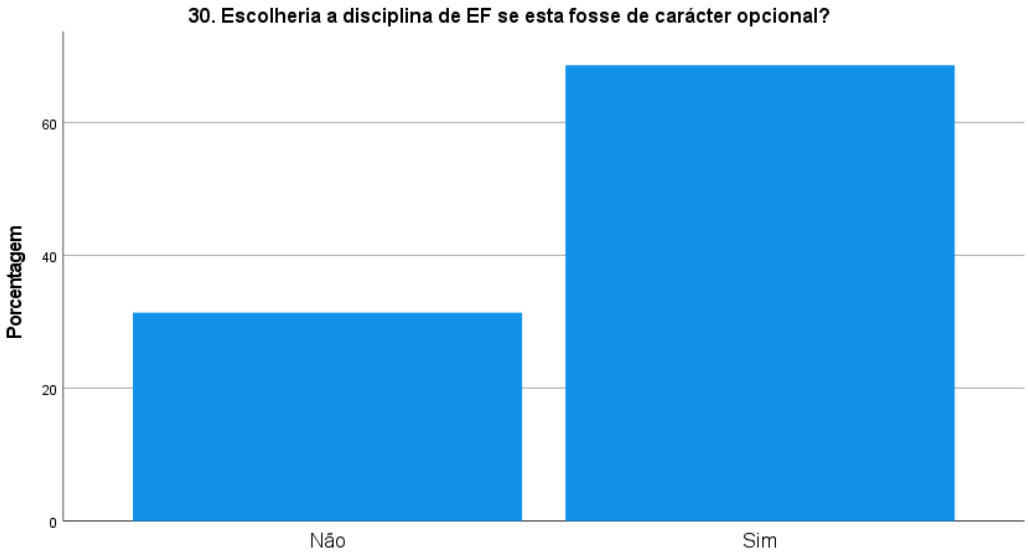


Figura 3 *- Escolha da disciplina caso a EF fosse de caráter opcional*

Do total da amostra de alunos inquiridos, 31,4% afirmou que não escolheria a disciplina de EF caso esta fosse de caráter opcional. Por outro lado, 68,6% da amostra afirmou que escolheria a disciplina mesmo que esta não fosse obrigatória.

Apesar da maioria dos alunos ter afirmado que escolheria a disciplina mesmo que esta fosse de caráter opcional, uma grande percentagem afirmou que não escolheria. Isto demonstra que é imprescindível que os docentes de EF continuem com o seu trabalho na luta pela legitimação da EF, para que com o tempo, todos os alunos e a restante sociedade perceba e entenda a importância da EF e o seu impacto na formação de um aluno.

Na **Tabela 5** estão representados os dados, distribuídos por género, relativos aos objetivos que os alunos consideram que, idealmente, a EF deveria cumprir, bem como o valor de p, obtido através do teste de Mann-Whitney U.

	Concordo Totalmente n (%)	Concordo n (%)	Concordo Parcialmente n (%)	Discordo n (%)	Discordo Totalmente n (%)	*p*
1- Melhorar a minha condição física						
Feminino	16 (47,1)	13 (38,2)	5 (14,7)	0 (0)	0 (0)	0,307
Masculino	12 (70,6)	2 (11,8)	0 (0)	2 (11,8)	1 (5,9)	
2 - Ensinar-me técnicas de desportos coletivos						
Feminino	16 (47,1)	15 (44,1)	3 (8,8)	0 (0)	0 (0)	0,826
Masculino	9 (52,9)	4 (23,5)	2 (11,8)	0 (0)	2 (11,8)	
3 - Ensinar-me a praticar desportos coletivos						
Feminino	18 (52,9)	12 (35,3)	4 (11,8)	0 (0)	0 (0)	0,876
Masculino	10 (58,8)	3 (17,6)	1 (5,9)	1 (5,9)	2 (11,8)	
4 - Ensinar-me técnicas de desportos individuais						
Feminino	14 (41,2)	18 (52,9)	2 (5,9)	0 (0)	0 (0)	0,742
Masculino	10 (58,8)	3 (17,6)	1 (5,9)	1 (5,9)	2 (11,8)	
5 - Ensinar-me a praticar desportos individuais						
Feminino	13 (38,2)	19 (55,9)	2 (5,9)	0 (0)	0 (0)	0,810
Masculino	10 (58,8)	2 (11,8)	2 (11,8)	1 (5,9)	2 (11,8)	
6 - Ensinar-me técnicas de dança						
Feminino	10 (29,4)	15 (44,1)	5 (14,7)	2 (5,9)	2 (5,9)	0,023
Masculino	4 (23,5)	1 (5,9)	4 (23,5)	6 (35,3)	2 (11,8)	
7 - Ensinar-me desportos recreativos						
Feminino	5 (14,7)	17 (50,0)	11 (32,4)	0 (0)	1 (2,9)	0,873
Masculino	5 (29,4)	6 (35,3)	2 (11,8)	2 (11,8)	2 (11,8)	

$p < 0,05$ – Nível de significância considerado no teste Mann-Whitney U

Tabela 5 *- Objetivos que os alunos consideram que, idealmente, a EF deveria cumprir*

Nos dados acima apresentados, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do género nas várias subquestões, excetuando na subquestão 6 “Ensinar-me técnicas de dança”, em que a diferença se apresenta estatisticamente significativa para um nível de significância de 5%. Nesta questão é possível perceber que a percentagem de rapazes que discorda e discorda totalmente que o ensino das técnicas de dança deve ser um dos objetivos da EF, é muito superior à das raparigas. Por outro lado, a percentagem de rapazes que concorda e concorda totalmente que o ensino das técnicas de dança deve ser um dos objetivos da EF, é muito inferior à das raparigas.

Isto parece estar relacionado com o facto de os rapazes não apreciarem a modalidade de dança e, por isso, não quererem associar a EF à dança. Um motivo que me parece estar associado com o desagrado dos rapazes em relação à dança é o estigma social que existe à volta da mesma, que considera que esta é uma modalidade feminina e que deve ser apenas praticada por mulheres. Ao existir este tipo de pressão por parte da sociedade, os rapazes não se querem ver associados à modalidade de dança. Um dos papéis do professor deve ser tentar romper com este estigma e com os restantes estereótipos de género associados à EF.

Na **Tabela 6** estão representados os dados, distribuídos por género, relativos aos objetivos que os alunos consideram que, realmente, a EF cumpre, bem como o valor de p, obtido através do teste de Mann-Whitney U.

	Concordo Totalmente n (%)	Concordo n (%)	Concordo Parcialmente n (%)	Discordo n (%)	Discordo Totalmente n (%)	*p*
1- Melhorar a minha condição física						
Feminino	14 (41,2)	16 (47,1)	3 (8,8)	1 (2,9)	0 (0)	0,484
Masculino	10 (58,8)	4 (23,5)	1 (5,9)	1 (5,9)	1 (5,9)	
2 - Ensinar-me técnicas de desportos coletivos						
Feminino	17 (50,0)	12 (35,3)	4 (11,8)	1 (2,9)	0 (0)	0,774
Masculino	10 (58,8)	4 (23,5)	1 (5,9)	0 (0)	2 (11,8)	
3 - Ensinar-me a praticar desportos coletivos						
Feminino	16 (47,1)	15 (44,1)	2 (5,9)	1 (2,9)	0 (0)	0,650
Masculino	11 (64,7))	2 (11,8)	1 (5,9)	1 (5,9)	2 (11,8)	
4 - Ensinar-me técnicas de desportos individuais						
Feminino	16 (47,1)	13 (38,2)	4 (11,8))	1 (2,9)	0 (0)	0,905
Masculino	9 (52,9)	4 (23,5)	1 (5,9)	1 (5,9)	2 (11,8)	
5 - Ensinar-me a praticar desportos individuais						
Feminino	17 (50,0)	13 (38,2)	3 (8,8)	1 (2,9)	0 (0)	0,869
Masculino	10 (58,8)	2 (11,8)	2 (11,8)	1 (5,9)	2 (11,8)	
6 - Ensinar-me técnicas de dança						
Feminino	5 (14,7)	1 (2,9)	4 (11,8)	10 (29,4)	14 (41,2)	0,268
Masculino	5 (29,4)	1 (5,9)	1 (5,9)	5 (29,4))	5 (29,4)	
7 - Ensinar-me desportos recreativos						
Feminino	5 (14,7)	11 (32,4)	14 (41,2)	4 (11,8)	0 (0)	0,844
Masculino	5 (29,4)	4 (23,5)	2 (11,8)	3 (17,6)	3 (17,6)	

$p < 0,05$ – Nível de significância considerado no teste Mann-Whitney U

Tabela 6 *- Objetivos que os alunos consideram que, realmente, a EF cumpre.*

Nos dados acima apresentados, não há nenhuma diferença estatisticamente significativa entre géneros. Além disso, é possível perceber, comparando com os dados da Tabela 5, que a diferença estatisticamente significativa que existia na subquestão da dança desaparece, o que seria expectável porque as aulas que ambos os géneros frequentam são as mesmas. É também interessante perceber que a experiência vivida por ambos os sexos na EF é semelhante, pois os dados entre ambos os sexos são concordantes.

Na **Tabela 7** estão representados os dados, distribuídos por género, relativos à importância que os alunos atribuem à EF em relação às restantes disciplinas, bem como o valor de p, obtido através do teste de Mann-Whitney U.

	Muito mais importante n (%)	Mais importante n (%)	O mesmo grau de importância n (%)	Menos importante n (%)	Muito menos importante n (%)	*p*
1- Matemática						
Feminino	3 (8,8)	0 (0)	15 (44,1)	8 (23,5)	8 (23,5)	0,072
Masculino	2 (11,8)	3 (17,6)	7 (41,2)	4 (23,5)	1 (5,9)	
2 - Ciências						
Feminino	3 (8,8)	0 (0)	13 (38,2)	11 (32,4)	7 (20,6)	0,013
Masculino	2 (11,8)	3 (17,6)	9 (52,9)	2 (11,8)	1 (5,9)	
3 - Português						
Feminino	1 (2,9)	1 (2,9)	12 (35,3)	14 (41,2)	6 (17,6)	0,106
Masculino	2 (11,8)	1 (5,9)	8 (47,1)	4 (23,5)	2 (11,8)	
4 - História						
Feminino	1 (2,9)	1 (2,9)	20 (58,8)	5 (14,7)	7 (20,6)	0,305
Masculino	3 (17,6)	2 (11,8)	6 (35,3)	3 (17,6)	3 (17,6)	
5 - Língua Estrangeira						
Feminino	2 (5,9)	14 (41,2)	14 (41,2)	10 (29,4)	8 (23,5)	0,046
Masculino	2 (11,8)	3 (17,6)	7 (41,2)	3 (17,6)	2 (11,8)	

p < 0, 05– Nível de significância considerado no teste Mann-Whitney U

***Tabela 7** - Importância relativa da EF em função do género*

Nos dados acima apresentados, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros ao comparar a importância da EF em relação às Ciências e à Língua Estrangeira. Na tabela é

possível perceber que a percentagem de raparigas que considera as Ciências e a Língua Estrangeira menos importante e muito menos importante que a EF, é muito superior à dos rapazes. Por outro lado, a percentagem de raparigas que considera a EF muito mais importante e mais importante que as Ciências e que a Língua Estrangeira, é muito menos que a dos rapazes. Isto parece estar associado ao facto de os rapazes terem uma maior preferência pela EF em relação às raparigas. Assim sendo, o papel do professor de EF deve passar por desenvolver atividades integradoras para as raparigas, tendo sempre em atenção os comportamentos discriminatórios por parte dos rapazes, assim como também entre as próprias raparigas.

Na **Tabela 8** estão representados os dados, distribuídos por género, relativos à preferência dos alunos pela EF em relação às restantes disciplinas, bem como o valor de p, obtido através do teste de Mann-Whitney U.

	Muito mais importante n(%)	Mais importante n (%)	O mesmo nível de importância n (%)	Menos importante n (%)	Muito menos importante n (%)	*p*
1- Matemática						
Feminino	4 (11,8)	3 (8,8)	18 (52,9)	4 (11,8)	5 (14,7)	0,069
Masculino	6 (35,3)	3 (17,6)	5 (29,4)	0 (0)	3 (17,6)	
2 - Ciências						
Feminino	2 (5,9)	4 (11,8)	15 (44,1)	8 (23,5)	5 (14,7)	0,006
Masculino	5 (29,4)	5 (29,4)	5 (29,4))	0 (0)	2 (11,8)	
3 - Português						
Feminino	1 (2,9)	3 (8,8)	18 (52,9)	5 (14,7)	6 (17,6)	0,004
Masculino	6 (35,3)	4 (23,5)	5 (29,4)	0 (0)	2 (11,8)	
4 - História						
Feminino	2 (5,9)	5 (14,7)	12 (35,3)	6 (17,6)	9 (26,5)	0,015
Masculino	7 (41,2)	3 (17,6)	3 (17,6)	1 (5,9)	3 (17,6)	
5 - Língua Estrangeira						
Feminino	2 (5,9)	2 (5,9)	17 (50,0)	6 (17,6)	7 (20,6)	0,003
Masculino	4 (23,5)	7 (41,2))	3 (17,6)	1 (5,9)	2 (11,8)	

p < 0, 05– Nível de significância considerado no teste Mann-Whitney U

Tabela 8 *– Preferência dos alunos pela EF em relação às restantes disciplinas*

Os dados apresentados acima vêm corroborar o que já foi referido acima, havendo diferenças estatisticamente significativas ao comparar a preferência, entre géneros, pela EF em relação às disciplinas de Ciências, de Português,

História e de Língua Estrangeira. Na tabela, é possível perceber a preferência evidente dos rapazes pela EF comparativamente às raparigas, em relação às disciplinas já referenciadas.

4.3.5. Conclusões

Com a elaboração deste estudo foi possível entender as perceções dos alunos acerca dos objetivos que estes consideram prioritários para a disciplina, bem como identificar as perceções dos alunos relativamente aos fatores fortes da agradabilidade e desagradabilidade nas aulas de EF.

Através da análise e discussão dos resultados obtidos foi possível constituir várias conclusões:

- Os alunos consideram que as matérias sobre as quais a disciplina deveria incidir mais são a condição física, os desportos coletivos e os desportos individuais.
- Segundo a perceção dos alunos, o que deveria ser o currículo de EF no que diz respeito ao ensino da dança, não corresponde ao que é na realidade. Sendo assim, um motivo que me parece estar associado a este facto é a falta de confiança ou de formação (que podem estar relacionadas), que levam os professores a não abordar dança nas suas aulas.
- Vários alunos consideram que “ter êxito nas atividades” não é, efetivamente, um fator de agrado nas aulas de EF. Isto parece estar relacionado com o facto de esses mesmos alunos não terem êxito nas atividades e, por isso, não ser algo que lhes agrade nas aulas de EF. Desta forma, pode-se concluir que se deve sempre considerar o trabalho por níveis para permitir que todos os alunos tenham sucesso e se sintam mais motivados para as aulas.
- Grande parte dos alunos da amostra revelou uma ótima atitude em relação aos docentes de EF.
- A maioria dos alunos considera a EF importante e muito importante, havendo apenas uma pequena percentagem a considerá-la pouco

importante ou sem qualquer importância. Com estes dados, é possível perceber que os alunos entendem o papel fundamental da EF na sua formação.

- A maioria dos alunos afirma que escolheria a disciplina mesmo que esta fosse de caráter opcional. Apesar disto, uma grande percentagem afirmou que não escolheria. Isto demonstra que é imprescindível que os docentes de EF continuem com o seu trabalho na luta pela legitimação da EF, para que com o tempo, todos os alunos e a restante sociedade perceba e entenda a importância da EF e o seu impacto na formação de um aluno.
- Comparativamente às raparigas, existe uma maior percentagem de rapazes a considerar que o ensino das técnicas de dança não deve ser um dos objetivos da EF. Isto parece estar relacionado com o facto de os rapazes não apreciarem a modalidade de dança e, por isso, não quererem associar a EF à dança. Um motivo que me parece estar associado com o desagrado dos rapazes em relação à dança é o estigma social que existe à volta da mesma, que considera que esta é uma modalidade feminina e que deve ser apenas praticada por mulheres. Ao existir este tipo de pressão por parte da sociedade, os rapazes não se querem ver associados à modalidade de dança. Um dos papéis do professor deve ser tentar romper com este estigma e com os restantes estereótipos de género associados à EF.
- Comparativamente às raparigas, a percentagem de rapazes que atribui maior importância à EF e que prefere a mesma em relação às restantes disciplinas, é maior. Assim sendo, o papel do professor de EF deve passar por desenvolver atividades integradoras para as raparigas, tendo sempre em atenção os comportamentos discriminatórios por parte dos rapazes, assim como também entre as próprias raparigas.

4.3.6. Bibliografia

Brandão, D. (2002). Expectativas e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física – estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V.N. de Gaia. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto no âmbito do Mestrado de Desporto de crianças e jovens. FADEUP. Porto.

Crum, B. (1993). "Conventional Thought and Pratice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change."

Graça, A. (2014). “O discurso pedagógico da Educação Física”

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em educação física (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

Leal, J. (1993). Atitudes dos alunos face à escola, à Educação Física e aos comportamentos de ensino do professor. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

Lima, R., Albuquerque, A. & Resende, R. (2012). Perceções docentes na atuação pedagógica. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira. Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 169-179.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. European Physical Education Review, 11(3), 239–255.

Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmento, H., Onofre, M. & Carreiro da Costa, F. (2016). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescentes: how does physical education influence their lifestyles?. Sport, Education and Society, DOI:10.1080/13573322.2016.1229290

Nunes, P. (1999). Pensamento dos Alunos sobre a Disciplina de Educação Física. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira. Funchal.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. European Physical Education Review, 11(3), 239–255.

Rodrigues, M. (2006). O Estilo de Vida dos Estudantes da Licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira. Funchal.

5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Ao longo deste ano, muitos foram os erros, os problemas, as incertezas e as angústias, mas, sem dúvida, muita foi a aprendizagem e muito é o conhecimento que levo debaixo do braço para continuar esta minha aventura, que é a vida e que é o ensino.

Ao olhar para trás, sinto que valeram a pena todas as noites em que foram sacrificadas horas de sono para poder estudar para exames ou para concluir trabalhos, todas as viagens para o Porto de mala e mochila às costas com todo o material que seria necessário para a semana, todos os "raspanetes" que ouvi da PC ou da PO por algo ter corrido menos bem, e todos os restantes aspetos que na altura achava menos bons mas que agora percebo que tiveram uma razão de ser e fizeram com que eu concluísse o mestrado e me tornasse professor de EF.

Agora, terminado este ano de estágio é importante pôr os pés bem assentes na terra e olhar para o futuro. Entretanto já comecei a trabalhar nas AEC's, não só para conseguir alguma experiência e algumas horas de serviço no Ensino Público, mas também para me manter ligado ao ensino e às crianças.

Num futuro próximo espero conseguir ficar colocado numa escola do Ensino Básico ou Secundário, e continuar a desenvolver e a aplicar, ao mesmo tempo, o meu conhecimento. Sei que nem sempre irei ter turmas "fáceis", mas os desafios são algo que tento receber de braços abertos para me tornar ainda um profissional mais robusto, com mais capacidades desenvolvidas que apenas o conhecimento científico e académico.

Espero um dia encontrar os professores que me forneceram toda esta bagagem de conhecimento e que me ajudaram em tudo o que precisei, assim como os meus alunos deste ano de EP, que também tiveram um papel importantíssimo no meu desenvolvimento. Agradeço-lhes muito.

Agora é tempo de encarar o presente e o futuro e tentar absorver o máximo das nossas experiências, para que estas tenham o devido retorno.

6. Bibliografia

Batista, P.; Queirós, P. (2015) “(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física”

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas.

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13(3), 60-77

Crato, N. (2006). O Eduquês em discurso direto – Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva.

Crum, B. (1993). "Conventional Thought and Pratice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change."

Frontoura, C. (2005). O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Graça, A. (2014). “O discurso pedagógico da Educação Física”

Iza, D. F. V., & de Souza Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. Movimento (ESEFID/UFRGS), 21(1), 111-124.

Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Vol.12. Número 034. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. Pp.94-103.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. Pedagogia do desporto, 69.

Salomão, H. A. S., Martini, M., & Jordão, A. P. M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal de psicologia.

Schein, Z. P., & Coelho, S. M. (2006). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 23(1), 72-98.

Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, Second

Edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

UNESCO (2015). Diretrizes em Educação Física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Brasília.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach. Calgary: Human kinetics

.

7. Anexos

Anexo I - Planeamento Anual – Turma Residente (12º Ano)

1º Período

ROTAÇÃO	MÊS	DIA	Nº DA AULA	HORA	ESPAÇO	UD	UD – Nº DA AULA
NÃO DEFINIDA	SETEMBRO	23	1	9H25	GINÁSIO CENTRAL	APRESENTAÇÃO	
			2				
		24	3	10H25		TESTES FIT-ESCOLAS	
		30	4	9H25			
			5				
1ª ROTAÇÃO	OUTUBRO	1	6	10H25		ATLETISMO (RS)	1-1
		7	7	9H25	PD2	VOLEIBOL	1-17
			8				2-17
		8	9	10H25	GC	ATLETISMO	2-8
		14	10	9H25	PD2	VOLEIBOL	3-17
			11				4-17
		15	12	10H25	GC	ATLETISMO (RS)	3-8
2ª ROTAÇÃO		21	13	9H25	GINÁSIO CENTRAL	ATLETISMO (RS) VOLEIBOL	4-8
			14				5-17
		22	15	10H25	PD1	VOLEIBOL	6-17
		28	16	9H25	GINÁSIO CENTRAL	ATLETISMO (RS) VOLEIBOL	5-8
			17				7-17
		29	18	10H25	PD1	VOLEIBOL	8-17
3ª ROTAÇÃO	NOVEMBRO	4	19	9H25	PD3	ATLETISMO (RS) VOLEIBOL	6-8
			20				9-17
		5	21	10H25	GC	ATLETISMO (RS)	7-8
		11	22	9H25	PD3	VOLEIBOL	10-17
			23				11-17
		12	24	10H25	GC	ATLETISMO (RS)	8-8
4ª ROTAÇÃO		18	25	9H25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	1-8
			26				2-8
		19	27	10H25	PD2	VOLEIBOL	12-17
		25	28	9H25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	3-8
			29				4-8
		26	30	10H25	PD2	VOLEIBOL	13-17
1ª ROTAÇÃO	DEZEMBRO	2	31	9H25	PD2	VOLEIBOL	14-17
			32				15-17
		3	33	10H25	GC	BADMINTON	1-11
		9	34	9H25	PD2	VOLEIBOL (A.S)	16-17
			35				17-17
		10	36	10H25	GC	TESTE TEÓRICO	
		16	37	9H25	PD2	AULA LÚDICA	
			38				
		17	39	10H25	GC	ÚLTIMA AULA	

2º Período

ROTAÇÃO	MÊS	DIA	Nº DA AULA	HORA	ESPAÇO	UD	UD – Nº DA AULA
2ª ROTAÇÃO	JANEIRO	6	40	9H25	GINÁSIO CENTRAL	BADMINTON	2-11
			41				3-11
		7	42	10H25	PD1	FUTEBOL	1-15
		13	43	9H25	GINÁSIO CENTRAL	BADMINTON	4-11
			44				5-11
		14	45	10H25	PD1	FUTEBOL	2-15
3ª ROTAÇÃO		20	46	9H25	PD3	FUTEBOL	3-15
			47				4-15
		21	48	10H25	GC	GINÁSTICA	6-18
		27	49	9H25	PD3	FUTEBOL	6-15
			50				7-15
		28	51	10H25	GC	FUTEBOL	8-15
4ª ROTAÇÃO	FEVEREIRO	3	52	9H25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	5-8
			53				6-8
		4	54	10H25	PD2	FUTEBOL	9-15
		10	55	9H25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	7-8
			56				8-8
		11	57	10H25	PD2	FUTEBOL	10-15
1ª ROTAÇÃO		18	58	10H25	GC	BADMINTON	6-11
		24	59	9H25	PD2	FUTEBOL	11-15
			60				12-15
		25	61	10H25	GC	BADMINTON	7-11
	MARÇO	3	62	9H25	PD2	FUTEBOL	13-15
			63				14-15
		4	64	10H25	GC	BADMINTON	8-12
2ª ROTAÇÃO		10	65	9H25	GINÁSIO CENTRAL	BADMINTON	9-12
			66				10-12
		11	67	10H25	PD1	TESTE	
		17	68	9H25	GINÁSIO CENTRAL	BADMINTON	11-12
			69				12-12
		18	70	10H25	PD1	FUTEBOL	15-15
		24	71	9H25	GINÁSIO CENTRAL	ÚLTIMA AULA	APRESENT. TRABALHOS
			72				

3º Período

ROTAÇÃO	MÊS	DIA	Nº DA AULA	HORA	ESPAÇO	UD	UD – Nº DA AULA
4ª ROTAÇÃO	ABRIL	21	79	9h25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	7-10
			80				8-10
		22	81	10h25	PD2	FUTEBOL	5-13
		28	82	9h25	GINÁSIO PEQUENO	GINÁSTICA	9-10
			83				10-10
		29	84	10h25	PD2	FUTEBOL	6-13
1ª ROTAÇÃO	MAIO	5	85	9h25	PD2	FUTEBOL	7-13
			86				8-13
		6	87	10h25	GC	BADMINTON	6-9
		12	88	9h25	PD2	FUTEBOL	9-13
			89				10-13
		13	90	10h25	GC	BADMINTON	7-9
2ª ROTAÇÃO		19	91	9h25	GINÁSIO CENTRAL	BADMINTON	8-9
			92				9-9
		20	93	10h25	PD1	FUTEBOL	11-13
		26	94	9h25	GINÁSIO CENTRAL	TESTES FIT-ESCOLAS	
			95				
		27	96	10h25	PD1	TESTE TEÓRICO	
3ª ROTAÇÃO	JUNHO	2	97	9h25	PD3	FUTEBOL	12-13
			98				13-13
		9	99	9h25	PD3	ATLETISMO (VLC)	1-4
			100				2-4
4ª ROTAÇÃO		16	101	9H25	GINÁSIO PEQUENO	ATLETISMO (VLC)	3-4
			102				4-4
		17	103	10H25	PD2	ÚLTIMA AULA	

Anexo II - *Roulement*

Terça feira

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
8.15										
8.30	Isabel F.	9ºD	GC	3	PD1	1	GP	2	PD2	
	Teixeira	12º C	PD2		GC		PD1		GP	
9.00										
9.25	Teixeira	12ºD	PD2	2	GC	2	PD1	3	GP	
	Andreia	12ºE	PD1		GP		PD2		GC	
	Isabel F.	9ºD	GC		PD1		GP		PD2	
9.55	Conserv.	12ºA	GC	4	GP	4	PD2	2	GC	
10.25	Ana P Mota	5ºC	GP	2	PD1	1	GC	3	PD2	
	Isabel F.	7ºB	PD2	3	GC	1	PD1	1	GP	
10.40	Conserv.	12ºA	GC	4	GP	4	PD2	2	GC	
11.20	Teixeira	11ºA	PD1	1	GC	3	GP	2	PD2	
	Andreia	10ºE	GP	2	PD2	1	GC	3	PD1	
	Isabel F.	7ºB	PD2		GC		PD1		GP	
11.35	Conserv.	9ºB	PD3		GC		GP		PD3	
12.15	Ana P Mota	5ºA	PD2	2	GP	1	PD3	3	GC	
	Teixeira	11ºA	PD1	3	PD3	2	PD3	1	PD2	
	Andreia	10ºE	GP	1	PD2	3	GC	2	PD1	
	Luis M. P.	11ºB	GC		PD1		PD2		GP	
12.20										

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
13.50	Conserv.	7ºC	PD1		PD2		Gp		GC	
14.00										
14.35	Conserv.	7ºC	GP	1	PD1	2	PD2	4	GC	
14.55	Ana P Mota	5ºD	PD2		GP		GC		PD1	
15.30	Conserv.	8ºB	GP		PD1		PD2		GC	
15.55	Ana P Mota	5ºD	PD2	2	PD3	1	GC	3	PD1	
	Luis M. P.	8ºB	PD1	2	GC	3	PD1	1	GP	
	Madalena	8ºA	GC	3	PD2	2	GP	1	PD3	
	Isabel F.	7ºC	PD3		GP		PD3		PD2	
16.15	Conserv.	8ºB	GP	4	PD1	4	PD2	4	GC	
16.50	Madalena	7ºD	GC	2	PD2	1	GP	3	PD3	
	Isabel F.	7ºC	PD2		GP		PD3		PD2	
17.10	Conserv.	7ºA	GP		PD1		PD2		GC	
17.45	Madalena	7ºD	GC	2	PD2	1	GP	3	PD3	
17.55	Conserv.	7ºA	GP		PD1		PD2		GC	

Segunda | **Terça** | Quarta | Quinta | Sexta

Quarta feira

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
8.15	Conserv.	9ºA	PD3		PD1		PD3		PD3	
8.30	Isabel L.	6ºB	PD1	1	GC	3	GP	2	PD2	
	Teixeira	11ºC	GC		PD3		PD2		GP	
	Andreia	12ºB	PD2		GP		GC		PD1	
	Luis M. P.	9ºB	GP		PD2		PD1		GC	
9.00	Conserv.	5ºC	GP	4	PD1	1	GC	4	PD3	
9.25	Isabel L.	6ºB	PD1	1	GP	3	GP	2	PD2	
	Teixeira	11ºC	GC		PD3		PD2		PD1	
	Andreia	12ºA	PD2		GC		PD3		GP	
	Luis M. P.	9ºB	GP		PD2		PD1		GC	
9.55	Conserv.	7ºB	GP	4	PD1	2	GC	4	PD3	
10.25	Mª José	9ºC	GC	3	PD3	1	PD1	2	PD2	
	Andreia	12ºA	PD2	2	GC	3	PD3	2	GP	
	Luis M. P.	11ºB	PD1		PD2		GP		PD1	
10.40	Conserv.	5ºB	GP	4	PD3	2	GC	4	PD3	
11.20	Mª José	10ºC	GC	2	PD1	3	PD1	2	GP	
	Andreia	5ºA	PD2		GP		PD1		GC	
	Luis M. P.	11ºB	PD1		PD2		GP		PD1	
11.35	Conserv.	5ºA	GP	4	PD2	2	GC	4	PD1	
12.15	Isabel L.	6ºC	PD1	2	GC	3	PD2	2	GP	
	Mª José	9ºA	GC	2	PD1	3	GP	2	PD2	
	Andreia	5ºA	PD2		GP		PD1		GC	
12.20	Conserv.	5ºA	GP	1	PD2	2	GC	4	PD1	

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
13.50	Conserv.	8ºA	PD2		GC		PD1		GP	
14.00										
14.35	Conserv.	7ºC	PD2		GC		PD1		GP	
14.55	Mª José	10ºA	GC		PD1		GP		PD2	
	Madalena	7ºE	PD1		GP		PD2		GC	
15.30	Conserv.	11ºA	PD2	1	GC	2	PD1	4	GP	
15.55	Mª José	10ºA	GC	2	PD1	3	GP	2	PD2	
	Madalena	7ºE	PD1		GP		PD2		GC	
16.15	Conserv.	11ºA	PD2	1	GC	2	PD1	4	GP	
16.50										
17.10	Conserv.	10ºA	PD2		GC		PD1		GP	
17.45										
17.55	Conserv.	10ºA	PD2		GC		PD1		GP	

Segunda | Terça | **Quarta** | Quinta | Sexta

Quinta feira

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
8.15	Conserv.	6ºB	PD2		GC		PD1		GP	
	Teixeira	12ºC	PD1		GP		PD2		GC	
	Mª José	9ºA	GC		PD2		GP		PD1	
8.30										
9.00	Conserv.	6ºA	PD2	2	GC	4	PD3	4	GP	
	Teixeira	12ºC	PD1	2	GP	2	PD2	2	GC	
	Mª José	9ºA	GC		PD2		GP		PD1	
9.25										
9.55	Conserv.	12ºA	PD2	2	GC	4	PD3	4	GP	
	Teixeira	7ºA	GP	1	PD2	2	GC	3	PD3	
	Andreia	12ºA	GC	3	PD1	1	GP	4	PD2	
10.25	Isabel F.	7ºB	PD1		PD3		PD2		GC	
	Ana P. Mo	6ºD	PD3		GP		PD1		PD1	
10.40	Conserv.	12ºA	PD2	2	GC	4	PD3	4	GP	
	Teixeira	7ºA	GP	3	PD2	1	GC	1	PD1	
	Andreia	12ºB	PD1		GP		PD2		GC	
11.20										
11.35	Conserv.	5ºB	PD2	2	GC	4	PD3	4	GP	
	Ana P Mot	5ºB	GC	3	PD2	1	GP	1	PD1	
	Andreia	12ºB	PD1	1	GP	2	PD2	3	GC	
12.15										
12.20	Conserv.	5ºB	PD2	2	GC	4	PD1	4	GP	

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
13.50										
14.00										
14.35	Conserv.	7ºA	GC	4	PD1	1	GP	4	PD2	
14.55										
15.30	Conserv.	9ºB	GC	2	PD1	4	GP	4	PD2	
	Mª José	10ºA	PD1	1	GC	3	PD2	2	GP	
	Madalena	7ºF	PD2	3	GP	1	GC	3	PD1	
15.55										
16.15	Conserv.	9ºB	GC	2	PD1	4	GP	4	PD2	
	Mª José	10ºB	PD2	2	GP	2	PD1	3	GC	
	Madalena	7ºF	PD2	3	GP	1	GC	2	PD1	
16.50										
17.10	Conserv.	8ºB	GC	2	PD1	4	GP	4	PD2	
	Mª José	8ºD	PD2	1	GP	2	PD1	3	GC	
	Madalena	8ºC	PD1		PD2		GC		GP	
17.45										
17.55										

Segunda | Terça | Quarta | **Quinta** | Sexta

Sexta feira

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
8.15										
	Ana P Mota	5ºA	PD1	1	GC	3	PD2	4	GP	
8.30	Isabel L	6ºB	PD2	2	GP	2	GC	3	PD2	
	Mª José	10ºC	GP	2	PD2	1	PD1	2	GC	
	Andreia	10ºE	GC	3	PD1	2	GP	2	PD1	
9.00										
	Ana P Mota	5ºA	PD1	1	GC	3	PD2	4	GP	
9.25	Mª José	10ºC	GP	2	PD2	2	PD1	3	GC	
	Andreia	5ºA	GC	2	PD1	1	GP	2	PD2	
9.55	Conserv.	11ºA	PD2	4	PD1	2	GC	1	GP	
	Ana P Mota	5ºB	PD1	1	GP	3	PD1	2	GC	
10.25	Andreia	12ºE	GP	2	GC	2	PD2	3	PD1	
	Luis M. P.	8ºB	GC	2	PD2	1	GP	2	PD2	
10.40	Conserv.	11ºA	PD2	4	PD3	2	GC	1	GP	
	Ana P Mota	5ºC	PD3	1	GP	3	PD1	2	GC	
11.20	Isabel L	6ºC	GC	2	PD2	2	GC	3	PD3	
	Andreia	12ºE	GP	2	GC	1	PD3	2	PD1	
	Luis M. P.	8ºB	GC	2	PD2	1	GP	2	PD2	
11.35	Conserv.	5ºA	GP	4	GC	2	PD2	1	GP	
	Ana P Mota	5ºC	PD1	2	GP	1	PD1	2	GC	
12.15	Isabel L	6ºC	GC		PD2		GC		PD2	
	Luis M. P.	9ºB	PD2		GC		PD1		GP	
12.20										

Hora	Prof.	Turma	Rotação da Instalação/balneário							
			1	B	2	B	3	B	4	B
13.50	Conserv.	10ºA	PD1		GC		PD2		Gp	
14.00										
14.35	Conserv.	10ºA	PD1	1	GC	4	PD2	2	GP	
14.55										
15.30										
	Mª José	8ºD	PD2	1	PD1	2	GP	2	GC	
15.55	Madalena	8ºA	GC	2	GP	1	PD1	3	PD2	
16.15										
	Mª José	8ºD	PD2	2	PD1	1	GP	2	GC	
16.50	Isabel F.	8ºE	PD1		GC		PD2		GP	
	Madalena	8ºA	GC		GP		PD1		PD2	
17.10										
	Isabel F.	7ºC	GC	2	PD1	1	GP	2	PD2	
17.45	Madalena	7ºD	PD1	1	GC	2	PD2	3	GP	
17.55										

Segunda | Terça | Quarta | Quinta | **Sexta**

Anexo III – Unidade Didática de Voleibol da Turma Residente (12º ano)

9Aulas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Data			7/10		14/10		21/10	22/10	28/10	29/10	4/11	11/11		19/11	26/11	2/12		9/12	
Local			PD2		PD2		GC	PD1	GC	PD1	PD3	PD3		PD2	PD2	PD2		PD2	
HABILIDADES MOTORAS	TÉCNICAS	*Passe*	A.D.		I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	C					A.S.	
		Manchete	A.D.		I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C			A.S.	
		Passe em suspensão			I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	A.S.	
		Remate					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A.S.	
		Passe de costas							I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	A.S.	
		Serviço por baixo	A.D.		I/E	I/E	E												
		Serviço por cima	A.D.					I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	A.S.	
		Deslocamentos			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C			A.S.	
		Amorti								I/E	E	E	E	E	E	E	E		
	TÁTICAS	*Comunicação*	A.D.		I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	C					A.S.	
		Diferenciação de papéis	A.D.		I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	C					A.S.	
		Ajustamento	A.D.		I/E	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C		A.S.	

Anexo IV – Questionário utilizado na investigação

Perceção dos alunos em relação à Educação Física

O presente questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (adaptado de questionário de Tannehill, Romar, O´Sullivan, England & Rosenberg (1994), traduzido e adaptado por Brandão (2002)).

Os principais objetivos do estudo são identificar as perceções dos alunos acerca dos objetivos que estes consideram prioritários para a EF bem como identificar as perceções dos alunos relativamente aos fatores fortes da agradabilidade e desagradabilidade nas aulas de EF.

No questionário que se segue, Educação Física (EF), refere-se a uma disciplina que faz parte integrante do currículo escolar do aluno, no âmbito da componente de formação geral. Esta disciplina não deve ser confundida com as atividades físicas praticadas no âmbito extracurricular ou com as atividades desenvolvidas no Desporto Escolar.

Todos os dados e informações recolhidas serão guardados e mantidos na máxima privacidade, confidencialidade e anonimato, sendo que apenas a equipa de investigadores terá acesso aos mesmos. A participação no estudo é de carácter voluntário. Pode decidir retirar a sua participação a qualquer momento, não decorrendo desta decisão qualquer prejuízo para o próprio.

Por favor, leia as questões com atenção e complete todos os itens do questionário. Não existem respostas certas ou erradas. A melhor resposta é aquela que reflete a sua sincera opinião acerca de cada uma das questões. Obrigado pela sua colaboração!

*Obrigatório

Dados Pessoais:

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino
- ◯ Outro

2. Nível de escolaridade *

3. Idade *

4. Pertence a alguma equipa de Desporto Escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

5. Desportos que pratica ou praticou (pelo menos durante um ano): *

Nos itens seguintes, assinale o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1 - Concordo Totalmente
2 - Concordo
3 - Concordo Parcialmente
4 - Não Concordo
5 - Discordo Totalmente

a. Idealmente, penso que a EF deveria:

6. 1. Melhorar a minha condição física *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

7. 2. Ensinar-me técnicas de desportos coletivos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

8. 3. Ensinar-me a praticar desportos coletivos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

9. 4. Ensinar-me técnicas de desportos individuais *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

10. 5. Ensinar-me a praticar desportos individuais *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

11. 6. Ensinar-me técnicas de dança *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

12. 7. Ensinar-me jogos recreativos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

b. De facto, as minhas aulas de EF contribuem para:

13. 8. Melhorar a minha condição física *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

14. 9. Ensinar-me técnicas de desportos coletivos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

15. 10. Ensinar-me a praticar desportos coletivos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

16. 11. Ensinar-me técnicas de desportos individuais *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

17. 12. Ensinar-me a praticar desportos individuais *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

18. 13. Ensinar-me técnicas de dança *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

19. 14. Ensinar-me jogos recreativos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

c . Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:

20. 15. Terem atividades diversificadas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

21. 16. Proporcionarem-me momentos de pausa *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

22. 17. Serem aulas divertidas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

23. 18. Eu gostar do professor *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

24. 19. Eu ter êxito nas atividades *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

25. 20. As aulas serem bem organizadas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

26. 21. O processo de avaliação ser justo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

d. Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:

27. 22. O processo de avaliação ser injusto *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

28. 22. Não me sentir motivado *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

29. 24. Eu não ter habilidade para o desporto *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

30. 25. Eu não gostar do professor *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

31. 26. Eu não gostar de me equipar *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

32. 27. O tempo das aulas ser muito escasso *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

33. 28. As aulas serem desorganizadas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

34. 29. Qual a importância da EF na sua formação a nível do ensino secundário? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito importante
- ◯ Importante
- ◯ Algo importante
- ◯ Pouco importante
- ◯ Sem qualquer importância

35. 30. Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

No item que se segue, assinale o número que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1 - Muito mais importante
2 - Mais importante
3 - Com o mesmo grau de importância
4 - Menos importante
5 - Muito menos importante

31. Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?

36. Matemática *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

37. Ciências *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

38. Português *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

39. História *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

40. Língua Estrangeira *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

No item que se segue, assinale o número que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1 - Muito maior
2 - Maior
3 - Igual
4 - Menor
5 - Muito menor

32. Qual o seu grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?

41. Matemática *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

42. Ciências *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

43. Português *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

44. História *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

45. Língua Estrangeira *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
◯	◯	◯	◯	◯

46. 33. Atitudes, valores e desenvolvimento pessoal são fomentados nas aulas de EF. Assinale as DUAS hipóteses que considera MAIS importantes para a sua formação. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Desportivismo e respeito pelas regras e juízes
- [ ] Divertimento
- [ ] Trabalho de equipa (saber estar integrado num grupo, respeitar a liderança, cooperar, partilhar)
- [ ] Competição
- [ ] Superação
- [ ] Diminuição do stress
- [ ] Gostar da atividade e desejo de ser ativo
- [ ] Participação na aula
- [ ] Outras possibilidades
- [ ] Opção 10

47. 34. Atitudes, valores e desenvolvimento pessoal são fomentados nas aulas de EF. Assinale as DUAS hipóteses que considera menos importantes para a sua formação. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Desportivismo e respeito pelos outros
- [ ] Divertimento
- [ ] Trabalho de equipa (saber estar integrado num grupo, respeitar a liderança, cooperar, partilhar)
- [ ] Competição
- [ ] Superação
- [ ] Diminuição do stress
- [ ] Gostar da atividade e desejo de ser ativo
- [ ] Participação na aula
- [ ] Outras possibilidades

48. 35. São ensinados em EF, vários conteúdos. Assinale os que considera de maior importância (até a um máximo de TRÊS). *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Exercícios para melhorar a condição física.
- [ ] Jogos (de cooperação ou recreativos)
- [ ] Desportos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol, hóquei, etc)
- [ ] Desportos individuais (Corridas, saltos e lançamentos, badminton, etc)
- [ ] Ginástica e saltos acrobáticos
- [ ] Ritmo e dança (popular, moderna, contemporânea, etc)
- [ ] Natação
- [ ] Atividades no exterior (caminhadas, campismo, ciclismo, orientação, etc)
- [ ] Outras possibilidades

49. 36. São ensinados em EF, vários conteúdos. Assinale os que considera de menor importância (até a um máximo de TRÊS). *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Exercícios para melhorar a condição física
- [ ] Jogos (de cooperação ou recreativos=
- [ ] Desportos coletivos (basquetebol, futebol, voleibol, hóquei, etc)
- [ ] Desportos individuais (corridas, saltos e lançamentos, badminton, etc)
- [ ] Ginástica e saltos acrobáticos
- [ ] Ritmo e dança (popular, moderna, contemporânea, etc)
- [ ] Natação
- [ ] Atividades no exterior (caminhadas, ciclismo, orientação, etc)
- [ ] Outras possibilidades