



Uma Aventura: O estagiário de Educação Física na Escola

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da 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

Bruno Miguel Nunes Moreira

Porto, setembro de 2021

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Moreira, B. M. N. (2021). Uma Aventura: O estagiário de Educação Física na Escola. Relatório de Estágio Profissional. Porto: B. Moreira. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO;

“Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.”

Fernando Pessoa

ÍNDICE

Índice de anexos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Lista de abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal.....	3
2.1. A minha pessoa	3
2.2. As minhas expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional	7
3. Enquadramento institucional	9
3.1. A minha escola	9
3.2. A minha turma	13
3.3. O meu núcleo de estágio	16
4. Área 1 – A minha Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	17
4.1. A minha perspetiva do papel da educação física.....	17
4.2. O que é para mim um professor eficaz	20
4.3. A minha conceção de ensino	22
4.4. O meu planeamento	23
4.4.1. O meu planeamento anual	23
4.4.2. As minhas unidades didáticas	25
4.4.3. O meu plano de aula	26
4.5. A realização do meu ensino.....	29
4.5.1. Os modelos de ensino utilizados.....	29
4.5.2. A minha gestão, organização, instrução e controlo da aula	33
4.6. A minha avaliação	39
5. Área 2 – A minha Participação na Escola e Relações com a Comunidade..	43
6. Área 3 – O meu Desenvolvimento Profissional	47

6.1. Motivação da minha turma para a prática de exercício físico	47
6.1.1. Resumo	47
6.1.2. Abstract	48
6.1.3. Introdução	49
6.1.4. Objetivos	50
6.1.5. Metodologia.....	51
6.1.6. Resultados	52
6.1.7. Discussão.....	54
6.1.8. Conclusões e limitações.....	55
6.1.9. Referências bibliográficas	56
7. A minha conclusão	59
As minhas referências bibliográficas	61
Os meus anexos	XV

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Grelha de observação do aluno	XVII
Anexo 2. Grelha de observação do professor	XVII
Anexo 3. Grelha de observação do <i>feedback</i> pedagógico do professor	XVIII

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, inserido no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O mesmo reflete a aventura que o autor teve, ao longo de um ano de estágio, com todas as suas dificuldades e superações experienciadas. O estágio profissional decorreu na Escola Secundária de Valongo, no ano letivo de 2020/2021, com uma turma do décimo ano, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A exposição resulta da introspeção sobre o desempenho do professor estagiário, ao longo do seu percurso no Estágio Profissional. O relatório de estágio encontra-se dividido em sete capítulos. O primeiro capítulo está reservado a uma breve introdução. No segundo capítulo é apresentado o enquadramento pessoal do professor estagiário. Enquanto no terceiro capítulo é retratado o enquadramento institucional. No quarto, quinto e sexto capítulos, é desenvolvido o enquadramento operacional, em que são focadas três áreas fulcrais, a área 1, organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a área 2, participação na escola e relações com a comunidade, e a área 3, desenvolvimento profissional, respetivamente. De destacar que na área de desenvolvimento profissional, foi realizado um estudo de investigação sobre a motivação para o exercício aos alunos da turma do autor, sendo que houve aumentos significativos dos motivos para a prática de exercício físico, entre o desconfinamento e o final do ano letivo. O sétimo capítulo está reservado para as considerações finais e expectativas para o futuro. Com este documento, o autor discorre sobre as suas decisões, dificuldades e emoções sentidas ao longo do seu percurso, que protagonizaram a construção da sua identidade profissional, a de professor de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO;

ABSTRACT

This document was accomplished within the scope of the Professional Internship, included in the 2nd year of the 2nd cycle in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the College of Sports of the University of Porto. This work reports the adventure that the author had, over a year of internship, with all its difficulties and overcomings experienced. The professional internship took place at the High School of Valongo, in the school year of 2020/2021, with a class of the tenth year, from the scientific-humanistic and technological course. This exhibition results from the introspection about the performance of the intern teacher, throughout his career in the Professional Internship. The internship report is divided into seven chapters. The first chapter is reserved for a brief introduction. The second chapter presents the trainee teacher's personal framework, while in the third chapter the institutional framework is portrayed. In the fourth, fifth and sixth chapters, the operational framework is developed, in which three core areas are focused, area 1, organization and management of teaching and learning, area 2, school participation and community relations, and area 3, professional development, respectively. It is remarkable that in professional development, a research study was carried out about the students' motivation to exercise in the author's class, which revealed that there were relevant increases in the reasons for the physical exercise practice, between the deconfinement and the end of the school year. The seventh chapter is reserved for the final considerations and expectations for the future. With this document, the author discusses his decisions, difficulties and emotions felt throughout his career, which led to the construction of his professional identity: a physical education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING-LEARNING PROCESS; MOTIVATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEV – Agrupamento de Escolas de Valongo

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EJPC – Ensino dos Jogos para a Compreensão

EP – Estágio Profissional

ExF – Exercício Físico

E@D – Ensino à Distância

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano anual

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PO – Professora Orientadora

TF – Treino Funcional

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O documento discorre sobre a aventura de um estudante (o autor) na etapa final da sua formação, desempenhando o papel de professor estagiário (PE), com vista a envergar a função de docente de educação física (EF).

O EP decorreu na Escola Secundária de Valongo, durante o ano letivo de 2020/2021, com uma turma do décimo ano, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. Para além do autor, o núcleo de estágio (NE) era constituído por mais dois colegas estagiários. Este processo de formação permitiu-me ter contacto com a realidade, aplicando a teoria abordada num contexto concreto. Batista e Queirós (2013), evidenciam a importância de haver um EP em contexto real, uma vez que permite uma participação mais interna, mais ativa e mais autónoma, integrado na comunidade docente.

O acompanhamento pela professora orientadora (PO) e pelo professor cooperante (PC) ao longo de todo o ano, foi primordial, guiando as intervenções do autor, garantindo o sucesso na aprendizagem na profissão docente, dada a inexperiência do PE no contexto.

O relatório de estágio encontra-se estruturado em sete capítulos. Após esta breve introdução, é apresentado, no segundo capítulo, o enquadramento pessoal do PE, que tem em vista dar a conhecer o autor e os caminhos que o fizeram integrar na área da EF, e as suas expectativas iniciais em relação ao EP. Enquanto no terceiro capítulo é retratado o enquadramento institucional, isto é, a escola em que decorreu o processo de EP, sua caracterização, assim como a caracterização da turma ao encargo do PE, e, também, uma breve referência ao NE. No quarto, quinto e sexto capítulos, é desenvolvido o enquadramento operacional, em que são focadas três áreas fulcrais, a área 1, organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde o autor discorre sobre o papel da EF, o professor eficaz, a conceção de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, a área 2, participação na escola e relações com a comunidade, e a área 3, desenvolvimento profissional, respetivamente, em que

se destaca a realização de um estudo de investigação sobre a motivação para o exercício aos alunos da turma do autor, sendo que houve aumentos significativos dos motivos para a prática de exercício físico (ExF), entre o desconfinamento e o final do ano letivo. O sétimo capítulo está reservado para as considerações finais e expectativas para o futuro.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. A MINHA PESSOA

Quando é para falar dos outros, tudo se torna mais fácil, pelo menos para mim, aquilo que sinto sobre os que me rodeiam descreve-se pelas ações que essas pessoas desenvolvem, e eu que estou a ver de fora, reflito sobre essas ações formando uma opinião. A mesma ação de uma pessoa pode ser considerada uma boa ação, por mim, no entanto por outra pessoa, a ação pode ser vista de uma forma menos positiva. A perspetiva do observador e as suas conceções tornam a avaliação e a opinião únicas. Alguns parâmetros podem coincidir, evidentemente. Agora, falar sobre mim, é mais complicado, porque sou o juiz de mim mesmo, e, portanto, posso pensar que estou sempre correto seja qual for a situação. Segundo as minhas conceções até poderia ser verdade, mas como ninguém é perfeito e ninguém sabe tudo, é uma teoria falível. Por outro lado, há pessoas que se focam nos aspetos negativos, caindo num poço sem fim. Primeiramente cheguei a estas conclusões entrevistando a minha família e amigos mais próximos, perguntando-lhes o que cada um acha sobre a sua pessoa. Depois procurei saber o que cada um deles pensa sobre mim, e todos procuraram focar os pontos positivos, talvez por eu estar na frente deles, exceto a minha progenitora que começou a colocar defeitos em tudo. Isto mostra-me que a visão de cada um varia com a relação que se tem com cada pessoa, sendo que a proximidade com a minha mãe é superior às restantes, facilmente teve a abertura e ousadia de dizer o que sente, talvez até exagerando para que eu perceba de uma forma indireta. A resposta mais evidenciada, por parte da minha família foi a preguiça. Como característica positiva ressaltou a responsabilidade. Já os meus amigos referiram a minha parte extrovertida e honestidade como positivas, sendo que não revelaram defeitos.

Ora, após estas informações, decidi refletir com o meu ser, procurando desvendar quem sou eu. Começando pelo básico, o meu nome é Bruno Miguel e tenho 23 anos de idade. À partida, dados pouco relevantes, no entanto a idade é um fator determinante. Idade pode significar experiência, e se tenho mais idade, à partida já vivenciei mais situações que formaram o meu “eu”. A maturidade também está associada à idade, no entanto não é diretamente proporcional em todas as pessoas, sendo que algumas atingem a maturidade

mais cedo e outras mais tarde. Devido às experiências vividas na minha adolescência, fui quase como obrigado a crescer rápido e atingir a maturidade mais depressa. Em concordância com a minha família, sou realmente preguiçoso, sempre que posso evitar fazer algo, é o que procuro, no entanto, se for algo do meu interesse, não tenho problema em trabalhar. Também me considero uma pessoa descontraída, divertida, focada, paciente, honesta, responsável e extrovertido. Gosto que as pessoas que me rodeiam estejam felizes, portanto utilizo a minha parte extrovertida juntamente com a diversão e o gosto pela comédia. Ferramenta que, segundo o meu professor de Psicologia da Educação do ano passado, Nuno Corte-Real, pode ser vantajosa no ensino, precisando apenas de melhorar o conteúdo da informação para que a comunicação, para além de divertida, seja rica em conteúdo para que os alunos aprendam. A utilização desta estratégia, segundo o professor, tem um bom alcance do público-alvo, neste caso, os alunos. Portanto, sempre que me foi possível, coloquei nas apresentações PowerPoint imagens com informações humorísticas, transmitindo dessa forma a mensagem pretendida, como por exemplo a importância da atividade física, a importância de estudarem e o cuidado a ter com a pandemia, mantendo-se em segurança. Esta ferramenta permitiu captar mais a atenção dos alunos, principalmente durante o ensino à distância (E@D), em que por vezes estavam distraídos com outras atividades. O uso de imagens relacionadas ao humor, fez com que participassem e interagissem mais nas aulas, provocando alguns sorrisos, bom ambiente e libertando endorfinas, promovendo sensações positivas.

Como professor, mantenho algumas características, para além desta última. Gosto de brincar com os alunos e se puder fazer com que eles se divirtam enquanto aprendem, melhor. Gosto de sentir que os alunos gostam de estar aquele momento comigo e com os colegas, sem nunca perder o respeito pelos demais.

A minha vida escolar passou por Baltar, desde o infantário até ao secundário, visto que sempre aqui vivi. Na altura de ingressar na faculdade ainda andava indeciso no que fazer, desde pequeno que dizia que queria ser ator ou professor (ligado ao desporto), e mais recentemente também gostaria de envergar na área da música, algo que faço desde os meus 8 anos, desempenhando funções de

percussionista na Associação Musical e Cultural de Baltar. No entanto, como a minha família não estava muito inclinada para a área das artes, porque diziam que não tinha saída, que ia para o desemprego e uma série de desculpas, acabei por seguir para a licenciatura em desporto, ingressando em Viseu na Escola Superior de Educação, no entanto, por ser muito longe e acabar por ter mais gastos, fui para o Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro em Penafiel. Desde cedo que tive uma atração pelo desporto, por volta dos meus 3 anos pratiquei ginástica, e apesar de ter sido por pouco tempo, algo ficou dentro de mim relacionado com esta área. Ao longo da adolescência tentei pressionar os meus pais e familiares a deixarem-me fazer desporto, algo que não foi uma realidade. Ou porque não tinham como me levar, ou como me ir buscar aos treinos e jogos, ou porque não queriam que fosse a pé, ou porque não queriam pagar uma mensalidade. Enfim, uma panóplia de constrangimentos/desculpas. Apesar de não praticar, assistia a todas as modalidades que davam na televisão nacional. Tinha apenas os 4 canais disponíveis, mas via tudo o que podia. De realçar que o desporto deixou de ser transmitido em canais abertos, onde dantes passavam jogos de várias modalidades e de futebol da primeira divisão portuguesa todos os fins de semana, e neste momento, dá apenas um jogo de longe a longe de competições europeias, porque, infelizmente, o dinheiro começou a falar mais alto, até na divulgação do desporto.

A EF teve um papel importante no meu gosto pela disciplina e no caminho que segui. Era a disciplina que mais gostava durante os meus tempos como aluno durante a escolaridade obrigatória, onde procurava superar as minhas dificuldades. O meu desempenho nas modalidades era muito bom. Não era excelente em nenhuma, no entanto também não era péssimo a nenhuma. A preferência pelos desportos coletivos era evidente na altura, sendo a ginástica e o atletismo as modalidades menos apreciadas, isto talvez porque os professores que tive ao longo dos anos, não tentaram estimular o gosto pela prática, na sua maioria. A competição era e é algo que me estimulava. Nunca gostei de perder, portanto, estava sempre atento aos pormenores de modo a ganhar vantagem, como por exemplo, contar sempre os apoios dos adversários na modalidade de Andebol, e sempre que ultrapassavam o número máximo de apoios era um motivo para ficar com a posse de bola, à procura de marcar mais um golo.

Infelizmente tive alguns professores de EF que não estavam muito disponíveis para ensinar. Apenas queriam que os alunos estivessem contentes, dando liberdade para fazerem a atividade que quiséssemos. Por outro lado, também tive professores que me ajudaram a aprender e a gostar ainda mais, principalmente a minha última professora de EF no secundário, que me ajudou a treinar para os pré-requisitos da FADEUP. Nas horas em que não tinha aulas, arranjou um tempo no seu horário para me ajudar nesse capítulo, mais propriamente a ginástica e o atletismo. A ginástica porque foi uma modalidade que não tive muito contacto enquanto aluno e atletismo porque a minha resistência não estava desenvolvida. Fiquei muito grato pela ajuda, tendo passado nos pré-requisitos, sendo um dos momentos que mais me marcou e que me fez seguir esta área de professor, para ter a oportunidade de proporcionar aos alunos o que esta professora me proporcionou.

Durante a licenciatura fui descobrindo um outro gosto, mais propriamente pelo andebol, tendo feito o estágio nessa modalidade, onde comecei, também, a praticar a modalidade enquanto atleta, mas apenas com o objetivo de aprender a ser um melhor treinador a partir de uma visão diferente, a de jogador, tendo depois tirado o curso de árbitro de andebol com o mesmo intuito.

Após terminar a licenciatura e ao verificar que no meio das crianças, através do desporto, era feliz, fui para a FADEUP, onde me encontro no último ano do mestrado de ensino.

A nível profissional já exerci funções em cafés, bares e restaurantes, o que me permitiu gerir o meu próprio dinheiro, conhecer pessoas, vivenciar novas experiências e aprender novos conhecimentos. Ligado ao curso trabalhei também em atividades de enriquecimento curricular, ligadas ao futebol, patinagem e andebol. Desempenho ainda a função de treinador no Clube Andebol de Baltar, local onde realizei o estágio da licenciatura.

2.2. AS MINHAS EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

As minhas expectativas iniciais quanto ao estágio sofreram oscilações há uns anos atrás, enquanto pensava apenas nos aspetos positivos como ensinar as crianças, ajudá-las a desenvolver as suas capacidades, criando bons laços de relação professor-aluno. No entanto, durante o primeiro ano do mestrado, refletimos várias vezes sobre a entrada no EP e o choque com a realidade. Ao realizar trabalhos sobre este tema, as minhas expectativas foram diminuindo, pensando que poderia acontecer-me chegar à escola e ser tudo ao contrário do que tinha imaginado até então.

De acordo com Favatto e Both (2019), alguns dos principais motivos para o abandono da profissão de docente de EF são o stress e a indisciplina dos alunos. Algo que me preocupou, com receio de ter turmas com alunos problemáticos, mas que seria um desafio em superar as adversidades. O mesmo estudo, aponta, no entanto, para a identificação com a profissão, a satisfação de trabalhar com crianças e auxiliar no processo de formação como principais motivos a manter a profissão. Motivos que vieram a manifestar-se ao longo deste ano e que me fizeram querer continuar como docente.

Apesar de ter as expetativas em baixo, devido ao receio da indisciplina dos alunos e de entrar em stress, também a pandemia contribuiu para tal, dado que a EF teve restrições impostas pela mesma, mesmo assim, o meu choque com a realidade foi bastante positivo.

O primeiro contacto com a escola, quando nos fomos apresentar à secretaria, foi muito curto, o que não deu para formar uma opinião concreta, no entanto fomos bem recebidos pelo porteiro assim como pelas funcionárias da secretaria, o que me deu uma boa sensação, visto que era ali que ia passar pelo menos um ano letivo. Fui juntamente com os meus colegas de estágio e tentámos ainda espreitar o espaço circundante do pavilhão da secretaria, mas devido à pandemia não sabíamos se podíamos ou não circular pela escola e então decidimos não arriscar. Haveríamos de ter tempo para conhecer o nosso local de trabalho. E assim se sucedeu no decorrer do ano letivo.

Na minha opinião, como as minhas expectativas estavam tão baixas, qualquer choque com a realidade seria bom, no entanto, a realidade foi mesmo boa, superando em muito as expectativas, onde pude evoluir, aprender, ensinar, socializar, crescer, um misto de emoções que contribuíram de forma positiva para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. A MINHA ESCOLA

Agrupamento de escolas de Valongo (AEV), ao qual pertencem 6 escolas, a escola básica de Fijós, a escola básica da Balsa, a escola básica nº1 de Campelo, a escola básica de Paço, a escola básica de Sobrado e a escola secundária de Valongo. Foi por esta última escola referenciada que passei este ano letivo. Foi também a minha primeira escolha, no momento de candidaturas para o EP.

O AEV tinha uma oferta educativa bastante ampla, com a educação pré-escolar, o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, cursos científicos-humanísticos, cursos profissionais, em particular o de desporto, cursos de educação e formação, cursos de educação e formação de adultos, formações modulares, ensino recorrente, e português para falantes de outras línguas.

A escola secundária de Valongo foi aquela apresentou maior diversidade de ofertas educativas, desde os alunos do 3º ciclo do ensino básico até aos cursos para adultos, tendo maior percentagem de alunos, cerca de 63% dos alunos do agrupamento, estiveram na escola secundária de Valongo.

O AEV possui recursos facilitadores, que me ajudaram ao longo do ano como a plataforma Moodle, que permitiu interagir com os alunos a nível dos conteúdos abordados, colocando documentos sobre as modalidades, o treino funcional (TF) e a realização dos testes teóricos. O registo dos sumários e das faltas na plataforma inovar, facilitando o processo, dado que no meu tempo ainda existia o “Livro de Ponto”, onde era tudo registado manualmente.

Como referido anteriormente, as minhas expetativas em relação ao estágio não eram as melhores, no entanto, no dia em que conhecemos o PC presencialmente, na escola, este apresentou-nos a nossa escola, o nosso local de aprendizagem e o nosso local de trabalho. Começamos pelos pavilhões que estavam mais próximos, mas logo nos aproximamos do que eu queria ver e conhecer, os espaços exteriores e o gimnodesportivo. Fiquei surpreso com o tamanho da escola e o facto de ter dois espaços exteriores para poder lecionar, mas o que realmente me impressionou foi o material que a escola tem à disposição, muito material e variado, faltando apenas conhecer as regras para a

sua utilização, uma vez que a pandemia acarretava novas medidas. Durante a visita ao ginnodesportivo o professor foi explicando como funcionam as aulas e a ocupação dos espaços, tendo captado a minha atenção o facto do professor ser adepto do TF. Por um lado, porque nunca tinha visto este tipo de treino numa escola, nunca me fora administrado nada do tipo, e por outro porque não é um tipo de treino que goste muito, apesar de o fazer duas a três vezes por semana e de saber os benefícios que este tipo de treino traz. Ao longo destes tempos fui apreciando mais o TF, acompanhando o PC na execução do circuito durante as aulas, com os nossos alunos.

Para além do material abundante e em excelentes condições, o pavilhão é composto pela zona praticável, o próprio campo, que se encontra em muito bom estado para a prática de atividade física, considerando que já apresenta mais de vinte anos de idade. Significado de estima e cuidado, algo que preservei durante o tempo que estive na escola, incutindo nos alunos essa preocupação e responsabilidade. Os alunos tiveram à disposição três balneários para cada género, dantes eram apenas dois, mas devido à pandemia e como o banho está proibido nas escolas, a zona dos chuveiros foi adaptada a um novo balneário. Outro pormenor que captou a minha atenção foi a parede de escalada, algo que nunca tinha visto numa escola, assim como a presença de colunas de som e projetor audiovisual, algo incomum nas aulas de EF, mas que, segundo a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2011), nem todas as crianças têm as mesmas capacidades e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, portanto temos de usar formas diferenciadas com o objetivo de alcançar o maior número de alunos. Para além da instrução oral e da demonstração, utilizamos, no nosso NE, a apresentação dos conteúdos através da escrita, onde os alunos puderam reter as informações lendo, através de imagens, vídeos e música. Houve aulas em que não consegui apresentar o que pretendia no projetor devido ao tempo de aula reduzido (aulas de 45 minutos) e à colocação (estávamos no espaço interior mais longínquo do projetor). Nessas aulas senti que alguns alunos não ficavam com os conteúdos bem assimilados, e que a projeção desses conteúdos ajudava a chegar a mensagem a um maior número de alunos. A diversidade de ensinar os conteúdos é algo que me surpreendeu na prática, indo ao encontro do que a literatura nos diz e algo que irei continuar a utilizar.

Quanto às pessoas com quem me deparei na escola, docentes e não docentes, foram todas elas simpáticas, recebendo-me de uma forma muito querida, melhor do que foi, só com dois beijinhos e um abraço, mas infelizmente não o pudemos fazer devido à pandemia. Por causa desse mesmo motivo, acho que não houve muita interação com as pessoas na escola, perdendo a parte do convívio e socialização, algo que me poderia ajudar ainda mais enquanto docente e pessoa, através das partilhas que existem durante as conversas, talvez um dos pontos menos positivos deste ano letivo. Isto também pelo que o PC relatou sobre os momentos de partilha e convívio existentes nos anos anteriores, tanto no gabinete dos professores de EF como na sala de professores, sala essa que evitamos ir para não exceder o número máximo do limite da sala, de modo a não aumentar uma possível rede de contágios, permitindo aos restantes professores que realmente precisavam de usar a sala, uma vez que havia bufete assim como computadores para os docentes utilizarem, caso fosse necessário.

Relativamente ao meu PC, a primeira impressão com que fiquei é que era uma pessoa simpática, pronta a ajudar, que nos fez pensar em vez de nos dar a resposta, o que acho que faz sentido e aprendemos melhor assim, uma pessoa trabalhadora, com o trabalho de casa feito, gostaria só que não estivéssemos de máscara para poder observar melhor as suas reações faciais. Cheguei ao final do ano com a mesma opinião e com uma boa relação. Foi uma pessoa que sempre nos desafiou a fazer mais e melhor. Sinto que a minha evolução também se deve ao PC, que esteve sempre disponível para ajudar, para partilhar os seus pontos de vista e aplicar toda a sua experiência de forma a me tornar um professor mais eficaz e eficiente.

Nas reuniões iniciais do Departamento de Expressões e do Grupo de EF, de realçar a inclusão dos estagiários, algo que me admirou, que não estava à espera, mas que me alegra, sendo que não passamos despercebidos e que nos receberam de uma forma calorosa. Achei o grupo de EF muito agradável e apesar de no início estar um pouco tímido e reticente, o PC apresentou-nos de forma a nos conhecermos um pouco melhor. O meu contacto com os restantes docentes foi reduzido, mais uma vez devido às condições pandémicas, no entanto, houve docentes com que nos cruzamos várias vezes, dado que

tínhamos aulas sempre nos mesmo horários. Todos os professores foram simpáticos e sempre dispostos a ajudar. O contrário também aconteceu, em que tivemos de ajudar alguns professores, quer com a ligação da coluna de som, troca de espaços para poder ser possível a lecionação de modalidades, entre outras.

3.2. A MINHA TURMA

Em relação às turmas atribuídas, penso que o nosso núcleo teve uma atribuição diferente dos restantes estagiários dos diferentes núcleos, pelo menos daqueles com quem refleti. Os meus colegas de outros núcleos ficaram com a turma que o PC deles lhes atribuiu de uma forma aleatória desde o início do ano. No nosso núcleo, o PC optou por escutar a nossa opinião e, para isso, eu e os meus colegas de estágio, observamos inicialmente duas aulas lecionadas pelo PC e, de seguida, lecionamos pelo menos uma aula de cada turma, de modo a formarmos uma opinião. Estávamos indecisos entre qual turma escolher, isto porque todas as turmas aparentavam ser impecáveis no início do ano, exceto uma das turmas que evidenciou características mais “hostis”, mas que desde cedo foram controladas. Numa pequena reflexão decidimos em conjunto as turmas, sendo que no final o PC concordou com as nossas escolhas. Este processo permitiu que pudéssemos escolher a turma com que mais nos identificássemos, apesar dos momentos iniciais poderem ser enganadores, como foi o caso da turma com características mais provocadoras, a qual se verificou ter sido uma excelente turma para trabalhar ao longo do ano, turma que ficou com um dos meus colegas. Já o contrário aconteceu com a turma do meu outro colega, na qual os alunos no início pareciam muito calmos e dispostos a trabalhar, no entanto, mostraram ser um grupo complicado e rebelde. Já a minha turma foi excelente desde o início até ao final do ano. Talvez por serem os meus primogénitos, eu irei defendê-los até ao fim, mas acho que tenho razões para o fazer. Por vezes, um ou outro aluno, tinham comportamentos mais irreverentes, mas que foram resolvidos no momento, mantendo a ordem para que uma aula pudesse decorrer dentro da normalidade. A intervenção no momento certo, com o tom e as palavras adequadas poderia ser o que mantinham a minha turma em ordem. O mesmo processo de controle do comportamento pode não funcionar com outras turmas visto que os alunos são diferentes, no entanto os professores também são diferentes e atuam de forma diferenciada para problemas idênticos, podendo funcionar para solucionar a adversidade.

A minha turma tinha 21 alunos, dos quais 8 rapazes e 13 raparigas. Um grupo bastante heterogéneo, mas que apresentou empenho e participação, querendo sempre aprender e saber mais. Apesar das dificuldades que alguns alunos

apresentaram, deram sempre o seu melhor para superar os obstáculos que lhes apareciam.

No início fiquei um pouco assustado com a turma devido às respostas obtidas através da ficha de caracterização da turma, ou seja, a sua anamnese, realizada online, através da plataforma google formulários, onde colocamos o link para aceder ao questionário na plataforma moodle. Dos 21 alunos, apenas 7 estavam a praticar atividade física, sendo que 12 alunos dos que não praticam, já praticaram no passado e a maioria deixou de praticar devido à pandemia do Covid-19. Com isto, apenas 2 alunos nunca tinham praticado qualquer atividade física.

Outra característica foi a presença de asma em 5 alunos, mas que esteve sempre controlada ao longo do ano letivo. Pontualmente um ou outro aluno sentiam-se mais ofegantes, também devido ao uso de máscara durante todas as aulas presenciais, no entanto, esses alunos dirigiam-se momentaneamente para o exterior do espaço da aula no pavilhão, retornando à calma, controlando a sua respiração.

Todos os alunos mencionaram que tinham computador e internet em casa, o que permitiu partilhar documentos das aulas através da plataforma moodle e realizar os testes teóricos também pela mesma plataforma. Desta forma, todos os alunos puderam participar nas aulas online, durante o E@D, tecnologias fundamentais para nenhum aluno ficar desfavorecido em relação aos outros, uma medida que permitiu dar continuidade ao processo de ensino durante o confinamento.

Para além destas características, 2 alunos estavam referenciados com necessidades educativas especiais, um deles com disgrafia e outro diagnosticado com pequenos índices de autismo. Estas particularidades também captaram a minha atenção, de modo a intervir caso fosse necessário.

Relativamente às turmas do segundo ciclo do ensino básico, que foram atribuídas mediante os nossos horários, recorrendo a professores do agrupamento, uma vez que o PC apenas dispunha de turmas do ensino secundário, o contacto com as mesmas foi muito reduzido devido ao confinamento.

A minha turma pertencia à Escola Básica de Sobrado e tinha 20 alunos, dos quais 9 rapazes e 11 raparigas. Esta turma foi deveras empenhada e participativa, com vontade de realizar as tarefas propostas e aprender sempre mais. Apesar de ter estado apenas cinco aulas de 90 minutos com este grupo, com um confinamento pelo meio, em que abordamos ginástica de solo, conseguimos criar uma boa dinâmica e relação entre professor e aluno.

3.3. O MEU NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE onde estava inserido era composto por mim e mais dois colegas. Colegas estes que conheci no ano anterior, no primeiro ano do mestrado, em que fomos da mesma turma e criamos alguma ligação. Ligação que se foi fortalecendo ao longo do estágio, devido à entreaajuda que existiu. Começamos por criar um grupo na rede social WhatsApp onde íamos falando e organizando as tarefas propostas. E visto que percorríamos o mesmo caminho de casa para a escola, decidimos partilhar o transporte, o que proporcionou mais momentos de reflexão e união entre nós. A união, a cooperação, a partilha e reflexão constante permitiu aprendizagens enriquecedoras entre o NE e o PC, sem dúvida um dos pontos fortes durante o estágio.

4. ÁREA 1 – A MINHA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

4.1. A MINHA PERSPETIVA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Crum (1993), a EF possui três papéis fundamentais: a aquisição de condição física, estruturação do comportamento motor (corporalidade consciente) e formação pessoal, social e cultural. Tendo isto em conta, há uma necessidade de incorporar nas aulas, práticas desportivas sistemáticas, repletas de intencionalidade educativa, geradas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos com valores incutidos através do desporto e preparando-os para as adversidades, respondendo as finalidades do currículo.

Para qualquer disciplina, inclusive a EF, deve-se estar atento aos discursos, às fontes de legitimação de cada disciplina, à sua sustentabilidade, ao seu valor educativo e ao seu contributo para o revigoramento da área e da sua missão formativa.

A EF apresenta resultados de aprendizagem para o aluno em vários domínios, desde a parte social, à parte cognitiva, e principalmente a parte motora. Exemplo de como pode influenciar a parte social são os jogos coletivos realizados nas aulas pois existe necessidade de comunicação e entreajuda. No domínio cognitivo pela exigência das tarefas, o pensar no exercício e reagir aos objetivos colocados pelo professor.

No âmbito motor pela diferença comparada às outras disciplinas pelo facto de, na EF, estarem em constante movimento e a desenvolverem a sua corporalidade, pois no que consta Bento (1999), o movimento e o desporto, como matéria de ensino, estão ligados, devendo ser entendidas como uma disciplina curricular, que abrange o desporto como uma forma específica de encarar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, definidos por normas, regras e conceções socioculturais.

A EF permite a mobilização da vontade, a disciplina da mente, a exercitação do corpo e a objetivação do rendimento corporal. Trabalha a destreza motora bem como todas as competências associadas à mesma, desenvolve o pensamento, a concentração, a cooperação/trabalho de equipa. Bento (1987) vai ao encontro

destas ideias, em que a EF deverá dar experiências e produzir resultados de aprendizagem em relação a três domínios, o aspeto técnico-motor ou dimensão operativa, o aspeto interpessoal ou dimensão comunicativa e o aspeto cognitivo ou dimensão discursiva.

Esta disciplina é fundamental existir no currículo escolar devido ao contacto com diversas situações, o que provoca um vivenciar de experiências que ficarão guardadas e serão lembradas e revividas mais tarde, é isso que realmente sobressai no final do processo escolar.

Podemos corroborar dizendo que a EF aumenta 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 (Tipton, 2013).

Em suma a EF “É intrinsecamente educativa, porque contem códigos imaginários, fitos, conflitos e contradições, que suscitam apego e afeição, ponderação e emoção, paixão e razão”, (Bento, 2012, p. 6).

Na minha opinião é dado um espaço muito curto à EF no currículo escolar comparativamente às restantes áreas disciplinares. De acordo com as matrizes curriculares, a EF tem um papel importante e fundamental nos alunos com vista a promover a comunicação e expressão com o corpo, de modo a interagir com os outros e exprimir-se de forma própria e criativa.

No ensino secundário, a EF tem uma carga horária de 135 minutos, teoricamente falando, e é também considerada uma componente de formação geral, ou seja, está implícita em todos os cursos do ensino secundário. Comparativamente às restantes disciplinas da componente geral, a carga horária é similar, apenas o português tem uma valorização maior. Mesmo assim acaba por ser pouco tempo destinado à EF, dado que esta é uma vertente fundamental e aquela que mais ensina através do corpo. Todas as escolas podem ajustar a distribuição da carga horária consoante o contexto da escola e dos alunos, mas as poucas alterações que possam surgir em determinadas escolas não se diferenciam muito destes valores.

Na escola onde estagiei, os alunos do décimo ano têm EF 2 vezes por semana, com um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos, o que dá um total de 135

minutos, e apesar do banho no final da aula estar proibido, temos de dar tempo no final para que os alunos possam trocar de roupa e fazer a sua higiene pessoal, assim como os minutos iniciais em que os alunos têm para se equipar. Nos anos anteriores, segundo o PC, o ensino secundário tinha sempre 2 blocos de 90 minutos por semana, tendo sido alterado este ano. Ao lecionar as aulas notei que o bloco de 45 minutos passava num instante, tirando pouco partido para o desempenho motor dos alunos e a melhoria das suas capacidades. Com os minutos que damos no início e no final da aula para os alunos se equiparem, torna o tempo de prática muito reduzido, criando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (PEA). A solução seria continuar como nos anos anteriores, com 2 blocos de 90 minutos, pelo menos.

A desvalorização da EF relativamente às restantes áreas disciplinares fazia-se notar ainda mais quando em 2012 a EF deixou de contar para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário, medida que foi eliminada em 2018, e assim houve uma maior valorização à disciplina de EF. Esta medida, a meu ver, tinha um impacto grande na motivação dos alunos para a disciplina, visto que eles sabiam que não contava para a média, podiam simplesmente não colocar um esforço e um empenho adequado, eles apenas precisavam de uma classificação de dez valores.

4.2. O QUE É PARA MIM UM PROFESSOR EFICAZ

Segundo Roldão (2007), antigamente a função de ensinar destinava-se a transmitir o conhecimento, mas atualmente a função de ensinar é caracterizada por fazer aprender alguma coisa a alguém. Ou seja, aqueles professores que ainda pensam que ser bom professor é transmitir todos os conteúdos programados sem se interessarem se os alunos compreenderam ou não, devem rever a sua forma de atuar, refletir e investigar sobre os seus métodos, de forma a evoluírem o seu desempenho na sua profissão, preparando as crianças para aquilo que vai ser o seu futuro, porque mais importante do que saber, por exemplo, como fazer um remate em suspensão, na minha opinião, é compreender o movimento, para que é utilizado, quando deve ser utilizado e como realizar o mesmo, sendo capaz de fazer um movimento com uma técnica ajustada.

Segundo García Alonso (1987), o professor deve responder a alguns critérios, nomeadamente, competências ligadas à docência, ter autonomia profissional, identidade e abertura à Inovação. Relativamente às competências, estão relacionadas com os conhecimentos relativos à disciplina, com os valores, normas de procedimento, com as capacidades didáticas, organizativas, construtivas, comunicativas, expressivas, percetivas, culturais, sugestivas e de trabalhos científicos, com as habilidades e com os hábitos. Quanto à autonomia, o professor deve ser capaz de tomar decisões responsáveis, ou seja, deverá saber escolher a melhor alternativa possível de forma criteriosa. Quanto à identidade, o professor deve ser um membro ativo na comunidade escolar participando em associações, sindicatos, reuniões, para aumentar a sua cultura profissional. Por fim, o critério de abertura à inovação, o professor deverá ser capaz de mudar, adaptar a sua profissão às mudanças sociais e tecnológicas intervindo como agente de mudança da própria sociedade.

Um professor eficaz utiliza as estratégias de ensino mais apropriadas de acordo com as suas conceções e de acordo com a turma e as características dos seus alunos. Estas estratégias caracterizam-se pela utilização de modelos de ensino, que são orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica e de estilos de ensino, que é um conjunto de ações aplicadas com o intuito de alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se tem em vista (Rosado

& Mesquita, 2009). Cada estilo de ensino reserva um determinado papel ao aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa, condiciona a relação dos alunos entre si, condiciona o modelo de comunicação e a quantidade e qualidade das condições de prática.

Contudo, tal como Marques (2011) indica, devemos estar cientes que as capacidades referentes a um bom professor irão ser aperfeiçoadas e desenvolvidas com a experiência, e como o meu objetivo é ser um “bom professor”, quero continuar a aperfeiçoar e desenvolver as minhas capacidades ao longo dos tempos com a experiência, formações e reflexões.

A meu ver a capacidade de reflexão do professor sobre as suas ações é bastante importante para que se possa adaptar às circunstâncias e tornar-se um melhor docente ao longo da carreira. Sinto que a reflexão me ajudou em alguns parâmetros, nomeadamente a lidar com a equipa a que dou treinos de andebol, que me ajudou a perceber que em alguns pontos não estava a agir da maneira mais correta, o que me obrigou a pensar em novas estratégias e que deu melhores resultados relativamente ao controlo da equipa e ao clima do treino.

As reflexões diárias feitas no estágio com os meus colegas de NE e com o PC serviram para alterar a minha visão em determinados assuntos. A partilha de conhecimentos e experiências ajudou-me a ter outros pontos de vista para lidar com a mesma situação, por exemplo, durante o primeiro período, uma aluna da turma do meu colega de estágio disse que não se sentia à vontade em ser avaliada a ginástica de solo à frente dos rapazes da turma visto que fora da aula os rapazes utilizavam comentários inapropriados.

Na minha opinião e na dos meus colegas de estágio, achamos que devíamos proteger as alunas, dado que estão em minoria, 4 numa turma de 19 alunos, e avaliámos as alunas no final da aula, tendo antes disso dispensado os restantes alunos. Naquele momento achamos que seria o mais correto, no entanto, em reflexão com o PC acabei por modificar a minha opinião, indo ao encontro do que o professor defendeu, que seria avaliar as alunas da mesma forma que os rapazes, mostrando aos rapazes que elas estavam num nível muito superior a eles, que foi o que ficou evidenciado na performance geral da turma.

E assim ao invés de protegermos as alunas apenas naquele momento, ajudaríamos as alunas a defenderem-se, visto que numa próxima situação, os professores estagiários de EF não estarão próximos delas para as defender.

Também sinto que a minha capacidade para refletir melhorou com o tempo, devido à maior reflexão diária realizada no diário de bordo. No início descrevia demasiado as ações, depois comecei a refletir sobre as ações, o que me permitiu melhorar as aulas seguintes, melhorando o ensino-aprendizagem.

4.3. A MINHA CONCEÇÃO DE ENSINO

De acordo com as concepções de ensino de Feiman-Nemser (1990), que são a tecnológica, a prática, a académica, a pessoal e a crítica/social, eu enquadro-me maioritariamente na orientação concetual pessoal, centrada no aluno, focando o que cada um pode aprender tendo em conta as suas diferenças, alicerçando numa teoria construtivista. Os resultados não são prioritários, mas sim que o aluno perceba o que faz, porque o faz e quando o faz, e que não o faça, apenas por fazer. Ao longo das aulas procurei dar pistas aos alunos e não as respostas fazendo com que pensem e percebam o porquê de executarem as ações. No entanto não somos prisioneiros de uma concepção. Cada um de nós deve formar o seu próprio pensamento, sustentado e capaz de romper com os paradigmas vigentes, quando necessário.

4.4. O MEU PLANEAMENTO

Pacheco (1995), estabelece o conceito de planeamento como um modo de revisão que compõe todo o PEA. Todo o caminho do planeamento possibilita guiar o processo de ensino de forma a proporcionar a potencialização de aprendizagens significativas dos alunos (Matos, 2010).

Segundo (Birzea, 1979), para definirmos os objetivos pedagógicos, devemos primeiramente analisar que tipo de sociedade, que tipo de homem e que tipo de saber pretendemos formar. Definir as finalidades, de acordo com o perfil dos alunos da nossa escola, definir os objetivos gerais como os domínios e tipos de modificações educativas, com o planeamento anual. De seguida definir os objetivos específicos como a matéria e tipos de conteúdo, ou seja, especificar os conteúdos no planeamento da unidade didática (UD) e por fim definir os objetivos operacionais, isto é, as situações de aprendizagem, planeando cada aula de modo que os alunos sejam competentes e melhorem a sua performance com atividades pedagógicas.

4.4.1. O meu planeamento anual

O plano anual (PA) é apenas o começo do planeamento para organizar e preparar o ensino, em que estamos a compreender e a refletir o que tencionamos desenvolver no decorrer do ano letivo (Bento, 2003). O PA deve ser exequível, exato, rigoroso, deve orientar para o essencial com base nas indicações programáticas e de acordo com as características da turma e da escola.

O PA foi realizado em conjunto com os colegas de estágio, com base na programação definida pelo grupo de EF, antes ainda das turmas estarem atribuídas, portanto dividimos tarefas depois de refletir a forma de organizar o PA. Cada um de nós fez o PA para uma das turmas, tendo como ponto de referência o *roulement* de distribuição dos espaços do Pavilhão, em que havia 3 turmas a ter aula ao mesmo tempo e 3 espaços disponíveis, 2 espaços no interior do pavilhão e 1 espaço no exterior. *Roulement* que foi afixado no *placar* do gabinete dos Professores de EF, em que foi colocado um pino, que representava o espaço exterior, em cima da turma correspondente, e o pino mudava de posição a cada semana, ou seja, tínhamos duas semanas completas no interior do pavilhão seguida de uma semana inteira com aulas no exterior. Visto que as modalidades pré-definidas pelo grupo de EF para o 10º ano foram a ginástica de

solo, a ginástica acrobática, o badminton e o andebol, optamos por abordar a modalidade de andebol nas aulas previstas para o exterior, uma vez que as restantes modalidades só podem ser abordadas no interior. Sendo assim, abordamos o andebol tendo em conta uma prática distribuída, ao longo de todo o ano letivo, a ginástica e o badminton aplicamos uma prática concentrada, apenas durante um período, também tendo em conta a disponibilidade dos materiais para as turmas em prática.

Wong et al. (2013) indicam que a prática concentrada, leva a um melhor desempenho na fase de aquisição, mas a um pior desempenho na capacidade de retenção ou de transferência dos conhecimentos quando comparada com a prática distribuída. Kwon et al. (2015), apontam no seu estudo que a prática distribuída pode melhorar a eficácia da aprendizagem motora comparativamente com a prática concentrada. A prática distribuída tem vantagens a nível de memórias implícitas e explícitas, e tarefas básicas de memória utilizando a aquisição de habilidades motoras.

Devido à pandemia o PA não foi cumprido, dado que no dia 21 de janeiro, tivemos a pausa letiva extraordinária, em que os alunos ficaram de férias durante 15 dias, devido ao aumento dos casos de Covid-19 e porque o País ainda não estava preparado para responder à pandemia com o E@D, pois havia crianças sem acessos aos meios tecnológicos para poderem integrar este tipo de ensino. Estes 15 dias permitiram ajudar algumas famílias, no entanto, muitas crianças devem ter tido dificuldades, como foi o caso de alguns dos meus alunos, que pediram ajuda à diretora de turma e à escola, e que felizmente conseguiram estar presentes nas aulas síncronas de E@D e realizar as tarefas solicitadas pelos professores.

O E@D, fez-nos alterar o planeamento, com a diminuição das aulas presencias, por isso, o NE e o PC, optamos por terminar a lecionação da modalidade de badminton e de seguida finalizar a UD de andebol, ficando a ginástica acrobática por abordar na componente prática neste ano, nestas turmas, mas que poderão ter oportunidade de realizar nos próximos anos, uma vez que o PC deverá ficar com as turmas até ao final do secundário.

4.4.2. As minhas unidades didáticas

De acordo com Bento (2003), as UD's são essenciais para o processo pedagógico e servem de base para o professor, de modo a preparar as diferentes aulas, permitindo ao mesmo, assim como aos alunos, etapas claras e distintas do PEA.

O mesmo autor defende ainda que as estas planificações devem ser bem inter-relacionadas com todo o seu processo para que os objetivos das UD's possam ser gradualmente alcançados.

Damis (2006) corrobora esta ideia, no ponto de vista em que afirma a UD como ferramenta de planeamento de ensino que interpela relações de interdependência entre elementos básicos que compõe o PEA: os objetivos, a metodologia, o conteúdo, os recursos e a avaliação.

Devido à situação pandémica e à respetiva mudança do ensino presencial para o E@D, as UD's de badminton e andebol também tiveram de ser ajustadas, assim como os conteúdos. Optamos por manter os conteúdos de badminton e retirar alguns de andebol, uma vez que ficamos com menos aulas práticas, comparativamente ao número previsto para esta UD no início do ano letivo. No caso da ginástica de solo, já não houve este tipo de alterações, impostas pela pandemia, uma vez que foi abordada ao longo do primeiro período, sem interrupções letivas e com o ensino presencial. No entanto, também surgiram alguns ajustes na UD após algumas aulas, por motivos de tempo, em que por vezes os alunos necessitavam de mais tempo para consolidar alguns conteúdos, e, consequentemente, a introdução de novos conteúdos também avançava para a aula seguinte, o que vai de encontro ao que a professora Luísa Estriga defendia nas suas aulas, ou seja, que a construção da UD é um processo *on going*, que serve de auxílio ao professor, mas que pode ser alterada a qualquer momento.

Relativamente à UD planeada para a turma do quinto ano, esta também sofreu alterações, uma vez que estava programada para as primeiras cinco aulas de 90 minutos do segundo período. Foram lecionadas três aulas seguidas, no entanto, com a interrupção escolar, as duas últimas aulas foram adiadas para abril, aquando da retoma do ensino presencial. Como um azar nunca vem só, assim que chegamos à escola na última aula da UD de ginástica de solo, deparámo-

nos com a impossibilidade de usufruir do pavilhão devido à presença de Legionella. Mesmo assim, a situação foi ultrapassada, uma vez que tinha uma aula teórica preparada na eventualidade de surgirem percalços deste género.

As UD's também foram construídas em conjunto, pelo NE, tendo em consideração os conteúdos definidos pelo Programa Nacional de EF e pelo Grupo de EF, ajustando depois à nossa turma e às aulas disponíveis para a prática, exceto as UD's para as turmas do ensino básico, em que cada PE realizou para a sua turma.

4.4.3. O meu plano de aula

As aulas exigem uma boa preparação, devendo estimular os alunos no seu desenvolvimento. Estas também necessitam de proporcionar momentos de alegria e satisfação ao professor para que se sinta renovado na sua profissão (Bento, 2003). Após uma boa aula, o professor pode estar esgotado, devido às constantes exigências de mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações, mas certamente estará satisfeito e feliz. Com isto, entende-se que o plano de aula é um instrumento que guia e apoia o professor para a leção da aula, no entanto, o professor deve ser capaz de o adaptar ao contexto real.

Metzler (2000) corrobora esta ideia, ao apontar que o plano de aula serve como guia para a atuação do professor e fornece informações específicas das aulas.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”, (Bento, 2003, p. 101).

Antes da atribuição das turmas a cada PE, eu e os meus colegas de estágio começamos por esboçar um modelo de plano de aula para usarmos, sendo que cada um elaborou o seu plano, refletindo depois em conjunto com o PC, e chegando à versão final que utilizamos ao longo do ano letivo, em que seguimos a ideia de Bento (1987), que propõe dividir a aula em três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

A reflexão da estrutura do plano de aula permitiu a elaboração de um plano melhorado, e o facto de ser idêntico para todas as turmas permitiu que qualquer um de nós interpretasse rapidamente o plano do colega, caso fosse necessário

intervir e substituir o colega. Todos os planos de aula estavam sempre disponíveis na plataforma moodle, à qual todos tínhamos acesso.

Na parte inicial da aula apresentávamos à turma os objetivos da mesma, seguido de uma ativação geral e/ou específica do organismo, predispondo os alunos para a aula. Nas aulas realizadas no interior do pavilhão, optamos por utilizar o TF como ferramenta de ativação geral do corpo humano, com tarefas específicas das modalidades a abordar no momento. Na parte fundamental os alunos realizavam as tarefas que os conduziam ao cumprimento dos objetivos específicos estabelecidos para aquela aula. E na parte final da aula, realizamos o retorno à calma, acompanhado de um *briefing* geral, onde pretendíamos analisar se os alunos adquiriram e/ou entenderam os objetivos da aula.

Esta ferramenta ajudou-me a estar preparado para as aulas, no entanto senti dificuldades na planificação das aulas práticas, nomeadamente na gestão do tempo de aula, na escolha das tarefas, no número de tarefas e no tempo que cada tarefa deveria ter, de modo que os alunos pudessem estar o máximo de tempo possível em empenhamento motor, com tarefas adequadas ao nível de cada um e para que não desmotivassem, algo que fui superando com a experiência.

Como as turmas eram heterogéneas, foi fulcral a criação de grupos por nível, para não prejudicar nenhum aluno, para que todos pudessem evoluir conforme as suas capacidades, sendo que com o passar do tempo e o aumento de experiência, tornou-se mais simples a planificação das aulas, em que já conseguia ajustar as tarefas e os tempos de cada uma. No entanto, o tempo que colocava nos planos de aula não passavam de orientações, dado que havia tarefas em que os alunos necessitavam de mais tempo para praticar e alcançar os objetivos delineados, como havia tarefas em que os alunos rapidamente realizavam de forma eficaz, tendo que avançar nas tarefas, ou então, criar variantes, para que a tarefa proporcionasse ao aluno um certo desafio, nem que fosse demasiado simples, nem demasiado complexa.

O desenvolvimento das técnicas de ensino na intervenção pedagógica, principalmente a técnica de instrução, permitiu-me rentabilizar cada vez mais as aulas. Por vezes, era confuso e utilizava mais tempo que o necessário para os

momentos de instrução. Eu entendia o que estava a dizer e a pedir, mas a mensagem não chegava à maioria dos alunos, portanto tive de melhorar esta técnica, recorrendo a terminologia adaptada ao contexto da escola e praticando várias vezes em casa, sozinho e com o meu irmão, para verificar se a mensagem era clara e precisa, contando o tempo gasto para tal.

A criação de rotinas também nos permitiu rentabilizar a gestão do tempo, como por exemplo, no badminton, sempre que parávamos a tarefa e eu necessitava da atenção dos alunos, eles tinham de colocar as raquetes e os volantes debaixo da rede, por um lado de modo a ninguém pisar e danificar o material, por outro, para reduzir as distrações que pudessem haver durante os momentos de instrução e/ou *feedback*.

Com o E@D senti mais dificuldades em elaborar os planos de aula iniciais, porque as nossas aulas síncronas foram teóricas, em que abordamos vários temas como a importância da atividade física, como interagir com a plataforma FITescola, o Projeto de Educação Sexual, mais propriamente as alterações que os alunos sofrem durante a puberdade e o impacto que tem na sua vida pessoal, social e desportiva, abordado ainda os conteúdos teóricos das modalidades do badminton e andebol, regras, história e as componentes técnicas. A principal dificuldade era gerir quanto tempo ia demorar para abordar cada conteúdo. Com o passar das aulas, com a experiência e a reflexão com os meus colegas de estágio, PC e PO, fui controlando melhor.

No entanto, no E@D, o tempo para cada conteúdo dependeu muito da interação dos alunos, uma vez que todas as turmas começaram ao mesmo tempo, mas nas semanas seguintes uma turma estava mais adiantada que as outras, o que demonstra a heterogeneidade existente de turma para turma, que apesar de serem do mesmo ano, de terem a mesma idade e de terem os mesmos professores, os alunos não são os mesmos pois cada um tem as suas características. A minha turma interagiu bastante com os professores e os colegas, refletindo sobre os temas abordados e revelando bastante interesse.

4.5. A REALIZAÇÃO DO MEU ENSINO

Após planejar, seguiu-se a fase de aplicação, que me causou alguns desafios, alguns já mencionados ao longo do relatório. A vontade de sentir que as aulas eram rentabilizadas ao máximo e que os alunos melhoravam a cada tarefa, era mais eficaz no meu pensamento, do que na realidade, isto no início do ano letivo. Algo que fui melhorando ao longo do ano, promovendo um melhor PEA e construindo a minha identidade profissional.

4.5.1. Os modelos de ensino utilizados

Como já tinha referido anteriormente, os modelos de ensino de acordo com Rosado e Mesquita (2009) visam orientações educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica e de estilos de ensino, ou seja, um conjunto de ações aplicadas com o intuito de alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se tem em vista.

Dos modelos de ensino, abordados nas aulas de Didática Geral do Desporto com a professora Isabel Mesquita, gostaria de destacar o modelo de instrução direta (MID), o ensino dos jogos para a compreensão (EJPC), o modelo de educação desportiva (MED) e o ensino por pares.

No MID todas as fases do PEA são controladas pelo professor. Este lidera a atividade controlando o ritmo e direção da aula. Os alunos assumem um papel passivo caracterizado pela pouca autonomia que assumem na realização da atividade. É eficaz em idades baixas e em atividades de elevada decomposição e mais lineares, como por exemplo a ginástica, e, por isso mesmo, optei preferencialmente por este modelo nas aulas de ginástica de solo, em ambas as turmas.

O EJPC tem uma corrente de ensino construtivista, conferindo ao praticante a oportunidade de construir e edificar as aprendizagens, através dos seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot & Perry, 1996). Neste modelo o professor terá de promover um aumento de conhecimento mantendo um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade em que orienta os alunos fornecendo pistas que os auxiliam a descobrir soluções.

A autonomia, a responsabilidade e o compromisso são desenvolvidos neste modelo de ensino. O aluno para além de fazedor tem de ser um pensador, isto

é, perceber o que faz, saber porque o faz e conhecer as decisões que são tomadas a seu respeito. Este modelo valoriza os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão, no entanto, não nega a necessidade do ensino da técnica, mas esta deverá surgir após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade.

O EJPC foi um dos modelos utilizado por mim nas aulas de andebol, onde estivemos a desconstruir o jogo em situações reduzidas e em superioridade numérica, por causa da pandemia e porque a minha turma apresentava muitas dificuldades no passe e na receção, o que levou também à necessidade de realizar tarefas analíticas. Procurei passar apenas o tempo necessário para a compreensão da técnica, favorecendo a maioria do tempo em jogos reduzidos.

O ensino por pares é uma estratégia que utiliza os pares como um componente direto no ensino e que influencia os seus resultados no PEA. Consiste em observar e corrigir o colega, aprenderem um com o outro, com supervisão do professor. Modelo que usei essencialmente durante o TF, em ambas as turmas, onde os alunos estavam em grupos de 2 em cada estação do circuito e cada um deles contabiliza o número de repetições bem executadas pelo colega, corrigindo caso não estivesse a executar da melhor forma.

O mesmo modelo foi utilizado durante a leção do badminton, em que os alunos praticavam através da situação de jogo 1+1, realizando sequências pré-definidas pelo professor, observando se o colega realizava o batimento correspondente à sequência analisando também as componentes críticas do batimento, auxiliando o colega, sempre que necessário.

No início, os alunos tinham dificuldade em analisar e intervir com os colegas, mas com o incentivo dos professores e com a criação de variantes, por exemplo, se o adversário não realizar o batimento de acordo com as componentes críticas do mesmo, o colega automaticamente ganhava um ponto. Esta introdução da competição e da variante da tarefa, fez com que os alunos estivessem mais concentrados no que estavam a fazer, porque não queriam perder pontos para o colega, assim como observavam o colega, de modo a procurar ganhar pontos e assim vencer o colega, o que fazia com que corrigissem o seu oponente.

O MED enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas subsidiárias ao jogo e no próprio jogo. Tem como objetivo a formação pessoal e social considerando a pessoa que “mora” no praticante. Pretende desenvolver as habilidades e a condição física, promover a participação do aluno a um nível apropriado à sua habilidade e experiência, que trabalhe em grupo para atingir objetivos comuns, para assumir uma liderança responsável no contexto desportivo, que partilhe responsabilidades no planeamento e gestão da experiência desportiva, que adquira conhecimento sobre os papéis a desempenhar, que aprecie os rituais e convenções que dão um significado singular a cada desporto, que desenvolva a capacidade de tomar decisões racionais acerca dos problemas desportivos e que se envolva voluntariamente no desporto fora da escola. Este modelo pretende também reduzir as barreiras no envolvimento no desporto, ou seja, desporto para todos e com todos.

Este modelo também foi utilizado durante o TF, uma vez que, para além de estarem divididos por pares, cada elemento de um par pertence a uma equipa diferente, ou seja, temos duas equipas a competir entre si. Este modelo foi aplicado apenas parcialmente, visto que os tempos atuais em que vivemos não permitem a festividade a que o modelo está associado e, por isso, foi adaptado àquilo que é a leção do andebol, onde não podemos competir de igual para igual, em que teve de existir superioridade numérica, nesta modalidade, e não foi permitido o contacto entre os praticantes.

De acordo Mesquita & Rosado (2009), os modelos não são estanques e não podemos alegar que um é melhor que os outros. A adaptação dos modelos depende das variáveis de ensino e de aprendizagem a que é preciso considerar no momento da sua escolha. E foi com base no que os autores defendem, que eu apliquei os modelos acima referidos nas minhas turmas.

Os estilos de ensino apresentados por Mosston (1988), são o estilo por comando, de tarefa, de avaliação recíproca, de autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada, convergente, divergente e o programa individual. Na ginástica de solo optei por um estilo de comando, em que para o estímulo do professor, os alunos reagem da mesma forma, isto porque na ginástica é muito importante a segurança e assim, conseguia controlar os grupos de trabalho.

No entanto, em certos momentos, devido às características dos alunos, utilizei o estilo divergente e individualizado. Por exemplo, no mesmo grupo, onde tinham de realizar o rolamento, alguns elementos do grupo necessitavam do plano inclinado e outros não, portanto, em função da capacidade de cada um, executavam o rolamento que lhes permitia aprender e evoluir com o objetivo de no final da UD realizarem o rolamento no solo/colchão, sem meios facilitadores.

Na modalidade de andebol, assim como no badminton, optei pelo estilo divergente, pela descoberta guiada e, por vezes, pelo programa individual, procurando que os alunos encontrassem a solução mais adequada ao problema que tinham pela frente, onde podia existir mais do que uma solução. Nestas modalidades foram surgindo alguns alunos com dificuldades específicas, as quais foram resolvidas com tarefas individuais, adaptadas às necessidades do aluno. Procurei evidenciar que não tinha mal nenhum eles estarem a fazer tarefas diferentes dos colegas, de modo a não se sentirem de parte, uma vez que não somos todos iguais, mas que estas tarefas serviam para os ajudar a evoluir nos constrangimentos apresentados.

4.5.2. A minha gestão, organização, instrução e controlo da aula

Segundo Colomer (1991, cit. por Queirós, 2019): “Há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões...desiguais. Defendemos...com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas”.

Algo com o qual me identifico e que fiz durante o estágio. Na minha turma existiam níveis muito distintos no que diz respeito à modalidade ginástica de solo. A avaliação sumativa (AS) proposta no início do ano a esta modalidade foi que os alunos do décimo ano seriam todos avaliados através de uma sequência. No entanto, apesar das evoluções notórias ao longo do período, ainda houve alguns alunos que apresentavam dificuldades, o que não fazia sentido serem avaliados através de uma sequência visto que iriam precisar de ajuda na execução de alguns elementos.

Desta forma, após reflexão com o PC e colegas de estágio, chegamos à conclusão de que deveríamos avaliar cada aluno tendo em conta as suas individualidades. O topo continuou a ser a apresentação da sequência, mas os alunos com mais dificuldades, foram avaliados elemento a elemento. Alguns alunos optaram ainda por fazer a sequência, realizando um ou outro elemento com ajuda, visto que eram poucos os elementos em que precisavam de ajuda/segurança.

Durante as aulas desta modalidade, verificou-se o mesmo, sendo que as turmas estavam divididas em dois grupos de acordo com as capacidades dos alunos, e estes realizavam as mesmas tarefas, mas com critérios de êxito ajustados às suas capacidades.

No grupo que tinha mais capacidades da turma de décimo ano, precisei de abordar conteúdos novos que não estavam programados, uma vez que os que estavam previstos, os alunos já os faziam com facilidade, aumentando assim a complexidade, mantendo o desafio nas tarefas para que não ficassem aborrecidos por fazer tarefas demasiado simples, mas também para que não desistissem por realizar tarefas demasiado complexas.

Portanto, para além do rolamento à frente engrupado, do rolamento à retaguarda engrupado e encarpado com MI afastados, do apoio facial invertido, da roda, da ponte, da espargata, da bandeira e do avião, acrescente um novo elemento gímico, introduzindo o rolamento à frente com MI afastados, para este grupo de alunos.

Siedentop (1983) diz-nos que a aprendizagem cooperativa, abrange os alunos com características diferentes, entre eles, para trabalharem em equipa, em direção a um objetivo comum. As tarefas neste tipo de aprendizagem, para além de focarem os objetivos motores, devem também incidir em objetivos de cariz emocional e social.

Esta estratégia foi utilizada logo no início do período, em ginástica, no entanto não trouxe resultados muito positivos, uma vez que os alunos ainda não se conheciam bem, tinham dificuldades de interação e socialização entre eles, sendo que o estado da pandemia nesse momento, também prejudicou o uso desta ferramenta, daí ter optado por grupos homogéneos, trabalhando nesses grupos as mesmas dificuldades, em que já não tinham receio de realizar os elementos gímicos com os colegas do mesmo grupo.

No TF coloquei os pares por nível, com alunos com capacidades semelhantes, de forma a criar alguma competitividade entre eles, para além do facto que pertenciam a equipas diferentes. Senti que os alunos trabalharam para aumentar o número de execuções bem feitas em cada estação e que se ajudavam, corrigindo o colega sempre que necessário. Acredito que o uso da aprendizagem cooperativa neste tipo de treino influenciaria o número de repetições dos alunos, fazendo com que o aluno com menos capacidades se esforçasse mais, no entanto, poderia fazer com que o aluno com mais capacidades desmotivasse. Por esse motivo, optamos por realizar grupos homogéneos.

No decorrer do ano letivo, nas modalidades de andebol e badminton, apliquei a aprendizagem cooperativa na maioria das aulas. Nesse momento, em que os alunos já se conheciam uns aos outros e estavam mais à vontade, foi possível ter resultados positivos com esta ferramenta. Os alunos trabalharam em equipa, o que fez com que os alunos com menos capacidades do grupo se esforçassem

mais e que os alunos com mais capacidades ajudassem os colegas a ter sucesso, facilitando a aprendizagem a estes.

Por vezes, no andebol, surgiram comentários sobre as equipas propostas por mim para as aulas, por parte dos rapazes, que se destacavam na modalidade e que não obtinham resultados positivos em termos de competição, tendo eu que refletir com os alunos que estamos na escola e não num treino de uma equipa, que devemos procurar vencer, sempre que possível, mas que o objetivo primário é aprender, ganhar conhecimentos e competências, e que se já sabem jogar, que podem ajudar os colegas a aprender, uma vez que isso também conta para a classificação final do aluno, no campo das atitudes e valores. Um aluno que seja federado numa modalidade durante muitos anos, não é na escola que os professores lhes vão ensinar muito mais, no entanto, não quer dizer que o aluno, só por saber-fazer, terá a classificação máxima, portanto deve procurar ajudar os colegas, desenvolvendo outras competências.

Uma das grandes inquietações do NE, foi possibilitar aos alunos que estivessem o maior tempo possível da aula em tempo de empenhamento motor. Para tal, eu e os meus colegas, fizemos várias observações às aulas uns dos outros. A observação do ensino dá-nos uma imagem fiel do que realmente acontece na aula, permitindo ao professor ter acesso ao “espelho” do seu comportamento, permitindo-lhe ter um *feedback* objetivo da sua atividade (Petrica, 2003).

Utilizamos três grelhas de observação (Anexo 1, 2 e 3), uma para observar o aluno, uma para observar o professor e outra para observar o *feedback* pedagógico do professor quanto à direção, ao objetivo e à forma, analisando também o número de *feedbacks* emitidos.

Como os observadores eramos nós e o nosso treino em observações era reduzido, fez com que os primeiros dados apresentassem um rigor científico menos aceitável, no entanto, eram benéficos para a compreensão daquilo que era uma aula na nossa realidade, uma vez que sem registos ficávamos apenas com a ideia de como a aula decorreu, ficando sem saber os porquês de tal ter acontecido. Assim, com as observações podemos analisar os fatores que tinham influência nas aulas e o que podíamos retificar de forma a melhorar o PEA.

Como afirma Petrica (2003), o professor de EF tem de ter a capacidade de gerir o tempo da aula. Nem todo o tempo de aula pode ser utilizado para a transmissão de conteúdos, nem para os alunos praticarem as tarefas propostas, dado que algum desse tempo da aula será utilizado na colocação e arrumação do material, na organização dos grupos de trabalho, nos deslocamentos para os locais de realização das tarefas, assim como o tempo para os alunos recuperarem do esforço que fizeram.

Ao longo do ano, fui criando rotinas, de forma a automatizar e rentabilizar o tempo de aula, indo ao encontro do que defende Siedentop (1983, p. 71): *“An important goal for improved effectiveness is the definition of important gymnasium routines for a specific situation and the deliberate teaching of appropriate forms of student behavior relative to these routines so that eventually classes can run smoothly and routines can be accomplished without attention from the teacher and without disrupting the teaching and learning process”*.

Procurei organizar as tarefas da aula com estruturas idênticas, para que os alunos mantivessem os mesmos grupos, os mesmos materiais, realizando as tarefas nos mesmos locais, sendo que Siedentop (1983) refere que a probabilidade de comportamentos fora da tarefa tende a reduzir com a redução do tempo de organização.

O tempo de instrução foi outro aspeto no qual tive de melhorar, de modo a rentabilizar o tempo de aula. De acordo com Siedentop (1991), a instrução abrange os comportamentos de ensino que são do domínio do professor para comunicar informação diretamente relacionada com os conteúdos e os objetivos do ensino, que se pode identificar em três momentos diferentes da aula: antes da prática, por meio da explicação verbal e demonstração, durante a prática, pela transmissão de feedbacks, e depois da prática, com a revisão.

Nos momentos iniciais da aula, antes da prática, fui reduzindo a informação, também através das rotinas, uma vez que nas aulas que decorreram no interior do pavilhão começavam sempre com o circuito de TF, portanto, caso não houvesse nenhuma tarefa nova no circuito, transmitia aos alunos os principais objetivos previstos para a aula, indo ao encontro do que indica Bento (2003), que o facto do professor fazer uma ligação da aula anterior à aula que está a decorrer,

desperta nos alunos uma elevada disponibilidade de querer aprender, fazendo que a transmissão dos objetivos e das atividades que vão decorrer das tarefas mais relevantes do professor, nos momentos inaugurais da aula.

No início do ano, como não conhecia os alunos e de forma a identificá-los, associando os nomes às pessoas, realizava a chamada, também com o intuito de marcar as presenças, especialmente na primeira semana de leção. Nas semanas seguintes, já não foi necessário, pois conseguia confirmar a presença dos alunos enquanto estes realizavam o circuito de TF, apontando as eventuais faltas, aproveitando o tempo útil da aula.

Após a ativação inicial, os alunos arrumavam os materiais da estação em que terminavam o circuito, agrupando-se de seguida de modo a serem instruídos das próximas tarefas a realizar. Foi nestes momentos em que senti mais dificuldades, onde utilizava bastante tempo no início. Piéron (1986), indica que a instrução corresponde geralmente a uma percentagem de 10 a 25% da totalidade do tempo de aula, valores que ultrapassava. No começo utilizava 30% do tempo da aula na instrução. Apesar de Carreiro da Costa (1988, cit. por Petrica, 2003) apontar que os professores mais eficazes são aqueles que proporcionam mais instrução aos seus alunos, acompanhando os momentos verbais com demonstrações, eu sentia que necessitava de reduzir os tempos de instrução.

Como já referido anteriormente, procurei simplificar o meu discurso com o uso de palavras-chave, tornando-o o mais claro possível, treinando diversas vezes nos dias anteriores à aula, praticando, também, com o meu irmão e utilizando os meios audiovisuais. O domínio dos conteúdos foi o fator mais determinante para a utilização de mais tempo na parte da instrução, por isso, tive de estudar e recordar os conteúdos de cada modalidade, de modo a estar familiarizado e instruir com mais naturalidade e eficácia.

Durante os momentos de instrução, tivemos o cuidado de verificar se todos os alunos estavam atentos, sem materiais à mão para possíveis distrações, afastados dos colegas para evitar conversas paralelas, e também por causa da situação pandémica.

A dicção, o ritmo, a postura, a entoação, o tom, o volume, com o auxílio de gestos, também foram as características trabalhadas para conseguir alcançar a

maioria dos alunos, captando a atenção destes. Então no E@D, estas ferramentas foram fulcrais, onde a voz era a maior via de comunicação nas aulas síncronas.

Relativamente ao *feedback* pedagógico, senti apenas algumas dificuldades com a modalidade de ginástica, devido à falta de domínio dos conteúdos, algo que fui melhorando, uma vez que também não me sentia muito presente nessas aulas, em que parecia que o professor não estava. Com o relembrar dos conteúdos, senti-me mais à vontade e comecei a intervir mais vezes, sem medo do que estava a dizer. Algo que foquei e que realizei desde o início foi o facto de fechar sempre o ciclo do *feedback*, isto é, após dar indicações de melhoria da tarefa realizada, esperava que o aluno fizesse novamente, de modo a verificar se o mesmo executou de acordo com o instruído, ou se ainda precisava de mais alguma correção.

Nos momentos depois da prática, reunia brevemente com a turma, de forma a recapitular os objetivos daquela aula, refletíamos sobre o desempenho da turma e a consequente evolução geral nas modalidades abordadas. De seguida fazia ainda a ligação para a aula seguinte, indo ao encontro do que defende (Bento, 2003).

Nesta parte da aula, não senti dificuldades, recorrendo desde o princípio ao questionamento, como sustentam Rosado e Mesquita (2009) instaurando o debate entre os alunos e aproveitando para retirar dúvidas através desta ferramenta.

Relativamente ao controlo da turma, a minha expectativa inicial era a de que ia ter dificuldades em lidar com alunos mais perturbadores e desafiadores em termos de contornar as regras propostas pelos professores, levando a comportamentos desviantes. No entanto, tivemos alunos que respeitaram sempre os professores, porque desde o início do ano que as regras foram vincadas pelos professores, e como estávamos sempre quatro professores em cada aula, era difícil para os alunos realizarem algum comportamento desviante sem que o professor observasse. Contudo, como professor responsável pela aula, posicionava-me de modo a visualizar a totalidade da turma, sempre que possível.

4.6. A MINHA AVALIAÇÃO

A avaliação permite ao professor orientar o seu caminho, analisando a sua eficácia através da resposta dos seus alunos. Para Bento (2003), a realização do ensino, a análise e avaliação do PEA são tarefas primordiais do professor, concomitantemente com a planificação. O professor planifica o PEA, realiza-o e de seguida analisa e avalia-o, de modo a poder adaptar a sua planificação e realização ao seu contexto.

Rink (1993), corrobora, indicando que a avaliação se traduz num processo de recolha de informação que viabiliza o julgamento de produtos e processos numa situação de aprendizagem.

Tal como indica Bento (2003), a avaliação dos alunos e atividade pedagógica do professor só é possível com um trabalho de reflexão aprofundado, que ocorre no decurso da aula, com as observações que revelam instantaneamente ao professor a qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades ocorridas. Acontece, também, no final da aula, realizando uma retrospectiva com os alunos sobre o decurso e os resultados da aula. Depois, sucede-se, em casa após a aula, com mais uma passagem por aquilo que foi a aula, registando os seus resultados.

De modo a perceber o nível dos alunos nas modalidades a abordar, para podermos planificar o ensino de acordo com as suas capacidades, traçando os objetivos, realizamos a avaliação diagnóstica (AD) no início de cada UD. Rosado e Colaço (2002), referem que a AD concede ao professor estabelecer objetivos, estratégias e metodologias para organizar o início do PEA.

Estas avaliações foram realizadas pelo NE, em simultâneo, através das grelhas de avaliação com referência de realização que o grupo de EF tinha pré-definidas, ajustando às nossas conceções e à realidade que vivenciamos. Por exemplo, no caso do andebol, tivemos em conta a pandemia e as restrições associadas, adaptando a grelha e colocando superioridade numérica nas tarefas. Na de badminton, acrescentamos o tópico da pega da raquete, uma vez que não estava presente e nos foi transmitido no mestrado que a pega é fulcral para poder jogar corretamente a modalidade.

Na nossa primeira AD, realizada na modalidade de andebol, sentimos algumas dificuldades:

“Na avaliação diagnóstica, um dos colegas ainda estava a pensar no exercício, fazendo grupos de forma aleatória para o mesmo. O outro colega ainda alertou para fazer grupos por números, mas nada mudou. Com esta constituição de grupos, foi um pesadelo avaliar os alunos. Olhávamos para as fotos, olhávamos para as caras, olhávamos para a tabela, olhávamos para os movimentos, corrigíamos o exercício, e, tudo isto, em frações de segundos o que não permitiu avaliar coisa nenhuma. Ficamos com uma perspetiva geral, mas dados em concreto foi impossível. Mas é para isto que cá estamos, para aprender e consolidar as aprendizagens através dos erros, minimizando-os ao máximo. Pode ser considerada uma aula perdida, no entanto acho que serviu para aprender, essencialmente. Outro erro nosso foi o facto de não dividirmos conteúdos por nós para avaliar, ou seja, estávamos todos a avaliar a mesma coisa, o que não é prático e que nos levou a opiniões e resultados diferentes visto que temos aprendizagens e conhecimentos diferentes do que é avaliar o andebol. Vamos, por isso, dividir os conteúdos na próxima aula por nós, professores estagiários, para sermos mais eficazes e existir coerência na avaliação em todas as turmas.”

Diário de bordo 4 (25/09/2020)

Após este momento, refletimos em conjunto, dividindo os tópicos a avaliar pelos três estagiários. Cada um de nós avaliou um determinado tópico em todas as AD das diferentes turmas. Organizamos, ainda, os grupos por ordem numérica, facilitando as observações e a identificação dos alunos, dado que ainda não os conhecíamos pelo seu nome. Tudo isto tornou a AD mais simples, melhorando a cada turma que avaliávamos, uma vez que íamos ganhando mais experiência.

Na AD de ginástica de solo às turmas de décimo ano também foi simples, em que cada estagiário avaliou determinados elementos gímnicos. Como é uma modalidade individual, nós perguntávamos o nome antes do aluno executar o elemento, o que facilitava o processo, comparativamente à modalidade de andebol, em que tínhamos de perguntar o nome ao aluno no final da sua atividade e, enquanto isso, o grupo seguinte já estava a realizar a tarefa, ou seja, muitas ações a decorrer em simultâneo. No entanto, na AD de ginástica de solo

à turma do quinto ano, senti mais dificuldades, dado que estava sozinho a avaliar todos os elementos técnicos, utilizando mais tempo para a sua realização.

A AD de badminton ocorreu no princípio do segundo período, facilitando no reconhecimento dos alunos para os avaliar, sem ter de os interromper para identificá-los.

Com os dados recolhidos através das AD, permitiu-nos definir os objetivos e planear o ensino dos alunos de acordo com o seu nível.

Como refere Piletti (2004), a avaliação formativa (AF) tem a função de controlar, com os propósitos de informar o professor e o aluno acerca do rendimento da aprendizagem e de localizar as deficiências na organização do ensino.

A AF permite ainda regular o PEA, uma vez que a aplicação de conteúdos, as estratégias e as metodologias de ensino são revistas para irem ao encontro dos objetivos definidos (Nobre, 2009). A AF assume um papel fundamental ao longo das aulas devendo ser o mais contínua possível.

Ao longo do ano, em anuência com os autores, a AF assumiu um caráter contínuo, de forma regular, com reflexões com os meus colegas de estágio e PC, no final de cada aula, tendo em conta as observações feitas nas mesmas. Isto permitiu, também, a partilha de algumas situações que não foram visíveis a todos nós. Como estávamos distribuídos por diferentes locais durante as aulas, reparávamos em situações diferentes, sendo que a capacidade de observação de cada um também é diferente. Assim, foi possível obter mais informações, melhorando o PEA.

A AS, como faz referência Vickers (1990), é realizada quando concluímos um ciclo, que pode ser uma aula, uma UD, um ano, e tem como objetivo delinear o progresso do aluno nos aspetos abordados durante esse trajeto.

Aranha (2004) expõe que é nas informações obtidas nas AF que se devem basear as AS e consecutivamente as classificações finais. Estas últimas não devem ser definidas única e exclusivamente através da AS, uma vez que nas classificações finais também estão presentes aspetos como as atitudes e valores, algo preponderante para a classificação final.

Reparei que as AS realizadas foram marcadas por momentos em que alguns alunos ficaram ansiosos, condicionando as suas capacidades. Isto suscitou dúvidas durante a avaliação, porque não sabia quantas vezes necessitava de observar um aluno para o poder avaliar. Por isso, sustentei-me, também, nas AF, indo ao encontro do que defende o autor referido anteriormente, sendo que o momento da AS não era totalmente decisivo, servindo para alinhar algumas dúvidas do progresso dos alunos até ao final da UD.

Em reflexão com o NE, optamos por usar na AS, as grelhas usadas na AD, de forma a podermos comparar a evolução do aluno com base nos mesmos critérios de realização.

5. ÁREA 2 – A MINHA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

A minha integração na comunidade educativa e participação nas atividades da escola foi muito diferente daquela que tinha imaginado. A pandemia veio reduzir os contactos sociais, existindo menos interações com os restantes docentes, não-docentes, alunos, encarregados de educação, para além dos alunos e professores das nossas turmas, assim como os funcionários do pavilhão gimnodesportivo e alguns professores de EF que tinham aulas nos mesmo horários que nós.

As atividades foram nulas em ano de covid-19. Atividades como o corta-mato e o desporto escolar, práticas que existiam todos os anos em tempos “normais”, e que eu tinha curiosidade de saber como funcionam na prática com a possibilidade de intervir diretamente, não se realizaram.

Alguns alunos, em anos anteriores, tinham o desporto escolar como única atividade física fora das aulas. Estas práticas promoviam a socialização e integração através do desporto, ajudando, também, em aspetos de bem-estar e saúde.

A organização e celebração de eventos como torneios interturmas também não foi possível, tendo em conta o ajuntamento de vários alunos de turmas diferentes, aumentando o risco de contágio e propagação do vírus. Assim sendo, realizei apenas um torneio de badminton dentro da minha turma, inserido na UD da modalidade. Senti que os alunos adoraram a iniciativa, aderindo de espontaneamente, com pedidos para realizar mais vezes este tipo de torneios. Verifiquei que os alunos, durante o torneio, mesmo com o fator competição inerente, estiveram atentos às regras do jogo, executando os batimentos corretamente, conforme aprenderam durante a UD. Também tiveram funções de árbitros, aplicando as regras abordadas. No final do torneio, houve tempo para a celebração e entrega de prémios, com subida ao pódio, algo que deixou a turma feliz e com vontade de realizar as aulas de EF.

O nosso PC não teve a seu cargo nenhuma direção de turma, portanto também não tivemos a experiência de fazer a ligação entre os docentes da turma, alunos e encarregados de educação. Mesmo assim, com os contactos que mantivemos

com a diretora de turma deu para entender que é um cargo exigente e importante. Deste modo, estivemos sempre em sintonia e atualizados com as eventualidades ocorridas com cada aluno, bem como prevenidos para atuar, lidar e ajudar os alunos, sempre que necessário.

No que diz respeito a reuniões, tivemos algumas, no entanto, maioritariamente através do computador, em formato *online*, à exceção da primeira e da última reunião com os docentes pertencentes ao conselho de turma. Na primeira existiu uma pequena apresentação, principalmente da nossa parte, estagiários, uma vez que éramos “estrangeiros” como fez referência uma docente. Seguido de uma abordagem das características da turma. Não deu para conhecer cada um dos professores na totalidade durante essa reunião, e, nas seguintes ficou ainda mais difícil, uma vez que estávamos distantes. Mesmo assim, consegui captar alguns traços e verificar que os professores, tal como os alunos, também são todos diferentes. Alguns mais flexíveis e sensíveis com as questões pessoais dos alunos e respetivas famílias, assim como no comportamento e empenho dos mesmos, outros mais rígidos, uns mais descontraídos, alguns impacientes, enfim, uma panóplia de diferenças. Nem todos reagem da mesma forma.

Na reunião final do conselho de turma, de forma presencial, deu para confirmar o que fui observando durante todo o ano. Esta última reunião teve como principal destaque a reflexão das classificações atribuídas pelos docentes às suas disciplinas, em que, por vezes, era solicitado uma alteração de classificação pelo conselho de turma, sendo que houve docentes menos flexíveis que não concordavam com as propostas de alteração.

Entendo que os docentes atribuíram determinada classificação, porque têm uma justificação para tal. Mesmo assim, devemos refletir que o aluno pode ter capacidades para melhorar nos anos seguintes, que este foi o ano de adaptação ao secundário, que a classificação no final do décimo ano vai contar para a média final do secundário e consequente entrada na faculdade, que estão a passar por um salto pubertário que influencia em certas ocasiões e que alguns alunos não têm um ambiente favorável fora da escola. Como humanos que somos, devemos ter a sensibilidade necessária para atuar em cada caso e ajudar o aluno a crescer, tanto na nossa disciplina assim como pessoas, que mais tarde serão os adultos da nossa sociedade.

As reuniões do departamento de expressões e do grupo de EF também foram realizadas à distância. Estas reuniões caracterizaram-se por serem breves e para resolver certos pontos em relação às mudanças comparativamente com o ano anterior, principalmente em termos das recomendações elencadas pela Direção Geral da Saúde.

Como já referenciado, em anos anteriores existiam pequenos convívios com todos os docentes do grupo de EF, no gabinete dos professores de EF, às quartas-feiras de manhã, em que partilhavam produtos alimentícios e sobretudo conhecimentos. Estes convívios seriam importantes, uma vez que iria haver uma integração diferente. A pandemia não o permitiu e assim sendo, estivemos quase sempre isolados da comunidade. Interagíamos com os docentes que tinham horários similares ao nosso, mas não havia tempo para debater muitos assuntos. Também evitamos ir para a sala de professores, uma vez que esta estava limitada a um certo número de pessoas, disponibilizando esses lugares para aqueles que precisassem de usar a sala.

6. ÁREA 3 – O MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6.1. MOTIVAÇÃO DA MINHA TURMA PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO

6.1.1. Resumo

Foi realizado um estudo com o objetivo de analisar e comparar os motivos que levam os adolescentes de uma turma de 10º ano à prática do exercício físico, no início do desconfinamento e no final do ano letivo. Os dados foram recolhidos através do Questionário de Motivação para o Exercício (EMI-2), em duas ocasiões distintas, no início do desconfinamento e no final do ano letivo. Os participantes foram todos os alunos da minha turma, inscritos à disciplina de educação física, ou seja, 21 alunos, dos quais 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os resultados indicaram um aumento significativo da motivação dos alunos, desde o início do desconfinamento até o final do ano letivo. O maior motivo para a prática de exercício físico foi a condição física, sendo que o menor foram os motivos interpessoais. Apesar do aumento significativo, os motivos de condição física e os motivos interpessoais, continuaram a ser o maior e o menor motivo, respetivamente, no segundo momento. Conclui-se que o regresso ao ensino presencial aumentou significativamente a motivação dos alunos para a prática de exercício físico. No entanto é necessário trabalhar os motivos para a prática de exercício físico nesta população, acautelando-os para a saúde e a prevenção, para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e com eles um melhor desenvolvimento dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: MOTIVAÇÃO; EXERCÍCIO FÍSICO; ADOLESCENTES.

6.1.2. Abstract

It was carried out a study with the objective of analysing and comparing the reasons that lead teenagers from a 10th grade class to practice physical exercise, in the beginning of the deconfinement and in the end of the school year. The data was collected through the Exercise Motivations Inventory (EMI-2), in two separate occasions, in the beginning of deconfinement and in the end of the school year. The participants were all students from my class, enrolled in the physical education discipline, that were 21 students, from which 13 were female and 8 were male. The results indicated a significant increase in the student's motivation, from the beginning of deconfinement until the end of the school year. The biggest reason for the practice of physical exercise was the physical condition, and the smallest were the interpersonal reasons. Despite the significant increase, the reasons of physical condition and the interpersonal reasons, continued to be the biggest and the smallest reason, respectively, in the second moment. It is concluded that the return to classroom teaching significantly increased the motivation of students to practice physical exercise. However, it is necessary to work the reasons for the practice of physical exercise in this population, cautioning them about health and prevention, promoting the development of healthy lifestyles for a better development of teenagers.

KEYWORDS: MOTIVATION; PHYSICAL EXERCISE; TEENAGERS.

6.1.3. Introdução

De acordo com Arocha Rodulfo (2019), a inatividade física e o sedentarismo são bastante dominantes em todo o mundo e estão relacionados com doenças crónicas e mortes prematuras. O estilo de vida sedentário adotado leva ao aumento de obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares. Ser inativo é prejudicial à saúde, no entanto, quase um terço da população mundial é inativa, o que acarreta um grande problema de saúde pública.

Existe consenso na comunidade científica sobre os benefícios do ExF regular na prevenção de doenças, e que um estilo de vida ativo proporciona imensos benefícios à saúde (Annesi et al., 2007; González-Serrano et al., 2013). Porém, muitos jovens não são ativos o suficiente (Salmon & Timperio, 2007).

Existem barreiras para a prática de ExF, como a falta de ambientes seguros, o alto custo para frequentar clubes especializados para a prática de ExF, o grande número de trabalhos de casa escolares que os adolescentes têm, a sensação de perda de tempo enquanto realizam o ExF, bem como a falta de motivação (Peykari et al., 2015).

Com o confinamento devido às condições pandémicas enfrentadas no ano letivo 2020/2021, os adolescentes estiveram ainda mais privados de praticar ExF. O desporto escolar, que seria uma opção para solucionar algumas das barreiras referidas anteriormente, não esteve em funcionamento por causa do covid-19.

A falta do ExF revela um problema grave de saúde na atual sociedade, razão pela qual a motivação para o ExF e a promoção da aderência a ele são de grande importância (Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2006).

A motivação na idade escolar é crucial para que a prática desportiva seja incorporada como atividade vital no dia a dia dos jovens (Fradejas Medrano & Espada Mateos, 2018).

Para Dosil e Caracuel (2003, p. 176), a motivação é “un factor disposicional que depende de ciertas características del sujeto, como su condición (física y psíquica) actual o su biografía (gustos, preferencia etc.), así como de objetos o eventos a los que tiende a acercarse o alejarse, de los factores nivel de privación, necesidades, temperatura ambiente, etc., que aumentan o disminuyen en cada

momento el valor motivacional, así como de las relaciones actuales-históricas de ese individuo con sus motivos particulares”.

Segundo (Molinero González et al., 2011), a motivação é um dos recursos fulcrais para atingir a adesão adequada ao ExF.

González e Portolés (2014), constatarem que a prática de ExF diminui nos adolescentes à medida em que avançam do primeiro ao último ano do ensino obrigatório.

O estudo de Jiménez Castuera et al. (2015), sugerem que a competição é o motivo mais relevante para praticar ExF nas idades jovens.

No entanto, com análise em estudos realizados com o EMI-2 sobre os motivos para a prática de ExF, os autores estão em sintonia ao considerar a “saúde” e a “agilidade” como os fatores mais importantes. É consensual pelos mesmos que o “reconhecimento social” e a “competição” são os motivos menos significativos (Coelho, 2009; Lourenço, 2002; Maltby & Day, 2001; Moutão, 2005).

A “saúde” é uma sub-dimensão dos motivos de saúde, a “agilidade” pertence aos motivos de condição física, enquanto o “reconhecimento social” e a “competição” estão inseridos nos motivos interpessoais.

6.1.4. Objetivos

O objetivo geral do estudo foi analisar a motivação para a prática do ExF em adolescentes que frequentam o 10º ano de escolaridade, no início do desconfinamento e no final do ano letivo.

O objetivo específico do estudo foi analisar e comparar os motivos que levam os jovens à prática do ExF no início do desconfinamento e no final do ano letivo.

6.1.5. Metodologia

Participantes

Neste estudo participaram todos os alunos da minha turma, do 10º ano do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. Esta turma era composta por 21 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades de 15 e 16 anos (19 alunos com 15 anos e 2 alunos com 16 anos).

Instrumentos

Na realização do estudo foi utilizado o questionário *The Exercise Motivations Inventory* (EMI-2), versão traduzida e validada por Lourenço e Alves (2003). A versão original do questionário é de Markland e Ingledew (1997).

A utilização deste questionário permitiu a recolha dos dados, através duma escala de Likert de 0 a 5 pontos (0 – “Nada verdadeiro para mim”; 5 – “Completamente verdadeiro para mim”). A população-alvo do questionário são jovens e adultos.

O EMI-2 é composto por 51 itens, que se dividem em 5 dimensões: motivos psicológicos, motivos interpessoais, motivos de saúde, motivos relacionados com o corpo e motivos de condição física.

Procedimento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através da plataforma google formulários, em que introduzi o questionário no aplicativo, partilhando o *link* com os meus alunos numa reunião online através da plataforma zoom.

Este processo foi executado por duas vezes, a primeira a 14 de abril 2021, dia da última aula síncrona do E@D e respetivo desconfinamento, e, a segunda recolha, a 23 de junho 2021, dia do término do ano letivo.

A principal vantagem do uso de inquéritos é o facto de permitir recolher informação de amostras extensas sobre dados biográficos e perceções pessoais de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores.

Como desvantagem existe o facto de este instrumento estar dependente da vontade e da capacidade das pessoas de darem respostas sérias.

Procedimento de tratamento de dados

A análise e o tratamento dos dados recolhidos foram efetuados com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Através desta ferramenta foram calculados os parâmetros básicos de estatística descritiva como o desvio padrão e a média. Foi, também, realizado o teste não paramétrico de Wilcoxon, de modo a verificar se existiam diferenças significativas, tendo como nível de significância $p \leq 0,05$.

6.1.6. Resultados

A tabela 1 evidencia os resultados obtidos com a análise estatística. Foi aplicada a média (m), o desvio padrão (dp) e o nível de significância (p), comparando o primeiro momento com o segundo.

Tabela 1 – Média e desvio padrão dos motivos para a prática de ExF, no início do desconfinamento e no final do ano letivo, e diferenças significativas entre os dois momentos.

	Início desconfinamento		Final ano letivo		p
	m	dp	m	dp	
Motivos Psicológicos	3,09	1,26	3,25	1,10	0,0063
Motivos Interpessoais	1,86	1,43	2,65	1,51	0,0001
Motivos Saúde	3,08	0,98	3,54	0,86	0,0001
Motivos Relacionados com o Corpo	2,63	1,11	2,88	0,92	0,0008
Motivos Condição Física	3,31	1,37	3,71	1,06	0,0002
TOTAL	2,97	1,13	3,30	0,89	0,0001

Verifica-se que os motivos, no seu todo, aumentaram desde o início do desconfinamento até ao final do ano letivo, sendo que existem diferenças significativas. O mesmo se averigua em cada uma das dimensões.

O maior motivo para a prática de ExF na minha turma, no início do desconfinamento, era a dimensão da condição física. Este motivo volta a destacar-se como o maior para a prática de ExF no final do ano letivo, existindo diferenças significativas.

Com a utilização do teste não paramétrico de Wilcoxon (tabela 2), foram comparadas duas amostras relacionadas. Comparou-se os motivos de condição física, com os restantes motivos.

Tabela 2 – Comparação do maior motivo para a prática de ExF com os restantes, no início do desconfinamento e no final do ano letivo.

		Motivos Condição Física - Motivos Psicológicos	Motivos Condição Física - Motivos Interpessoais	Motivos Condição Física - Motivos Saúde	Motivos Condição Física - Motivos Relacionados com o Corpo
p	Início desconfinamento	0,4138	0,0002	0,2044	0,0051
	Final ano letivo	0,1023	0,0006	0,2373	0,0008

Verificou-se que no início do desconfinamento havia diferenças significativas entre os motivos de condição física e os motivos interpessoais, assim como entre os motivos de condição física e os motivos relacionados com o corpo. As diferenças continuaram a ser significativas no final do ano letivo.

Observa-se, também, que não existia diferenças significativas entre os motivos de condição física e os motivos psicológicos, assim como entre os motivos de condição física e os motivos de saúde, no início do desconfinamento bem como no final do ano letivo.

O menor motivo para a prática de ExF na minha turma é a dimensão dos motivos interpessoais, tanto no início do desconfinamento como no final do ano letivo. Apesar de aumentar significativamente, mantém-se como o motivo mais baixo para a prática de ExF.

Foi utilizado o mesmo método que o anterior, comparando a dimensão dos motivos interpessoais com as demais dimensões (tabela 3).

Tabela 3 – Comparação do menor motivo para a prática de ExF com os restantes, no início do desconfinamento e no final do ano letivo.

		Motivos Interpessoais - Motivos Psicológicos	Motivos Interpessoais - Motivos Saúde	Motivos Interpessoais - Motivos Relacionados com o Corpo	Motivos Interpessoais - Motivos Condição Física
p	Início desconfinamento	0,0002	0,0003	0,0181	0,0002
	Final ano letivo	0,0340	0,0017	0,4548	0,0006

No início do desconfinamento constata-se que existiam diferenças significativas entre os motivos interpessoais e todos os restantes. Todavia, não se apura o mesmo no final do ano letivo. Todos os motivos apresentam diferenças significativas com a dimensão dos motivos interpessoais, à exceção dos motivos relacionados com o corpo.

Apesar de ambos os valores aumentarem significativamente, entre a primeira e a segunda recolha de dados, o aumento dos motivos interpessoais é mais significativo, aproximando estes dois valores. Porém, analisando o desvio padrão (tabela 1), verifica-se que as respostas dos motivos interpessoais são mais díspares e as dos motivos relacionados com o corpo são mais homogêneas.

6.1.7. Discussão

O presente estudo teve como objetivo central analisar os motivos que levam os adolescentes da minha turma, que frequentam o 10º ano de escolaridade, à prática de ExF.

Verifica-se um aumento significativo da motivação dos alunos para a prática de ExF com o desconfinamento e regresso ao ensino presencial. Este aumento é significativo no seu todo, no entanto, também o é em cada uma das dimensões.

Para esta turma, o fator que mais os motiva para a prática de ExF é a condição física, tanto no início do desconfinamento bem como no final do ano letivo, seguido dos motivos de saúde, estes motivos apenas se destacam logo após os motivos de condição física no segundo momento de avaliação, o que vai ao encontro com o que os autores seguintes consideram os motivos mais importantes para a prática de ExF (Coelho, 2009; Lourenço, 2002; Maltby & Day, 2001; Moutão, 2005).

O menor fator que menos motiva a turma para a prática de ExF são os motivos interpessoais, que mais uma vez vai de encontro ao que os autores referenciados anteriormente indicam como os motivos menos importantes. Estes resultados opõem-se ao estudo de Jiménez Castuera et al. (2015), que sugerem a competição como motivo mais relevante para a prática de ExF nos adolescentes.

6.1.8. Conclusões e limitações

As aulas de EF, bem como a reabertura dos clubes especializados para a prática de ExF, pode ter influenciado na motivação destes adolescentes para a prática de ExF. Nas aulas de EF, foram abordadas as modalidades de badminton e andebol, em que foram realizados torneios em ambos os desportos. Comparativamente ao primeiro período, os professores repararam que no terceiro período, regresso ao ensino presencial, os alunos demonstraram mais vontade de praticar ExF, isto, refletindo nas atitudes dos jovens.

Os resultados do teste FITescola também foram melhorados por esta turma no terceiro período, comparativamente ao primeiro período. Constata-se que não devemos privar os adolescentes da liberdade de praticar ExF, com as consequências que isso acarreta para a vida dos mesmos.

O enaltecimento da condição física desde o início do ano letivo, especialmente durante o E@D, pode ter influenciado nos resultados.

Os alunos desta turma passaram por transformações, devido à puberdade, o que também pode ter influenciado nas respostas ao questionário.

Com este estudo conclui-se que o regresso ao ensino presencial aumentou significativamente a motivação dos alunos para a prática de ExF, no entanto é necessário trabalhar os motivos para a prática de ExF nesta população, acautelando-os para a saúde e a prevenção, para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e com eles um melhor desenvolvimento dos adolescentes.

A limitação do estudo foi o facto da amostra ser reduzida, podendo ter influenciado os resultados, no entanto, como o objetivo era analisar a turma com que trabalhei, o número estava limitado aos alunos da mesma.

6.1.9. Referências bibliográficas

- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. L., Smith, A. E., Unruh, J. L., & Hamilton, F. G. (2007). Effects of the youth fit for life protocol on physiological, mood, self-appraisal, and voluntary physical activity changes in african american preadolescents: Contrasting after-school care and physical education formats. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 641-659.
- Arocha Rodulfo, J. I. (2019). Sedentarismo, la enfermedad del siglo xxi. *Clínica e Investigación En Arteriosclerosis*, 31(5), 233-240.
- Coelho, V. J. B. (2009). *Características psicográficas no consumo de fitness em ginásios de mulheres*. Lisboa: Dissertação de obtenção ao grau de Mestre em Gestão da Formação Desportiva apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.
- Dosil, J., & Caracuel, J. C. (2003). Psicología aplicada al deporte. In J. Dosil (Ed.), *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 155-186). Madrid: Síntesis.
- Fradejas Medrano, E., & Espada Mateos, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(33), 27-33.
- González-Serrano, G., Hernández, E. H., & Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(1), 131-151.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Jiménez Castuera, R., Moreno Navarrete, B., Leyton Román, M., & Claver Rabaz, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.
- Lourenço, A. (2002). *Motivações para a aderência ao exercício físico regular em populações especiais*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto apresentada a Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

- Lourenço, A., & Alves, J. (2003). Tradução e adaptação do Questionário de Motivação para o Exercício (Exercise Motivation Questionnaire-EMI-2). *Desporto, Investigação e Ciência*, 2, 3-11.
- Maltby, J., & Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135(6), 651-660.
- Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), 361-376.
- Molinero González, O., Salguero del Valle, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: Estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 287-304.
- Moutão, J. (2005). *Motivação para a prática de exercício físico: Estudos dos motivos para a prática de actividades de fitness em ginásios*. Vila Real: Dissertação de mestrado em psicologia do desporto e do exercício apresentada a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Peykari, N., Eftekhari, M. B., Tehrani, F. R., Afzali, H. M., Hejazi, F., Atoofi, M. K., Qorbani, M., Asayesh, H., & Djalalinia, S. (2015). Promoting physical activity participation among adolescents: The barriers and the suggestions. *International journal of preventive medicine*, 6(12).
- Salmon, J., & Timperio, A. (2007). Prevalence, trends and environmental influences on child and youth physical activity. *Medicine and Sport Science*, 50, 183-199.
- Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 393-404.

7. A MINHA CONCLUSÃO

“O amor é a primeira condição da
felicidade do homem”

Camilo Castelo Branco

Ao proferir estas ilustres palavras, posso constatar que sou um homem feliz, porque tenho a sorte de amar aquilo que faço.

Este foi um ano repleto de emoções positivas. Levantei-me todos os dias desta aventura com vontade de ser melhor docente. Um ano que soube a pouco, que passou num abrir e fechar de olhos, mas que felizmente terei oportunidade de repetir com outros protagonistas e no cargo de docente, ao invés de docente estagiário, no entanto, sempre com a mesma vontade de aprender ao ensinar.

Este processo ajudou-me a crescer enquanto professor e pessoa. Melhorei a nível de comunicação e gestão do tempo de aula, por exemplo. Sou uma pessoa mais observadora e reflexiva. O aspeto que mais me fez evoluir foi a reflexão conjunta. A reflexão individual era algo que já fazia durante as aulas e os treinos, mas a reflexão, a discussão e a partilha com o NE, foi sem sombra de dúvidas uma mais-valia. Permitiu ponderar pontos de vista diferentes e atuar perante as situações.

Terminou aqui apenas uma etapa, agora inicia-se uma outra, a minha carreira enquanto profissional docente de EF. O lugar de aprendiz nunca irá desaparecer. Agora que concluí uma parte formativa, cabe dar continuidade, aplicando a formação obtida, sem descurar que o facto que não sabemos tudo e temos de acompanhar a evolução do ensino. Já dizia Manoel de Oliveira: “parar é morrer”!

Sinto saudade do trajeto para a escola, das conversas e reflexões durante as viagens, de tocar à campainha para que a funcionária nos abrisse o portão, do pavilhão, do gabinete dos professores de EF, dos docentes, especialmente o PC, dos alunos, em particular os da minha turma, que foram perfeitos ao seu jeito, do barulho das turmas ao lado, do barulho das bolas a bater no solo, das reflexões com o NE e o PC, dos momentos passados com o NE no pavilhão, principalmente a tarde em que recolhemos materiais perdidos em locais de difícil acesso com a ajuda de um andaime, de preparar e organizar o circuito de TF,

enfim, uma panóplia de saudades que me fazem querer continuar ligado à profissão docente. Esse será, sem espaço para dúvidas, o meu caminho.

Com tudo o que passei, especialmente durante este ano de EP, sobressai o sentimento de que estou preparado para superar as eventualidades que me possam surgir ao longo do meu futuro como docente.

AS MINHAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. L., Smith, A. E., Unruh, J. L., & Hamilton, F. G. (2007). Effects of the youth fit for life protocol on physiological, mood, self-appraisal, and voluntary physical activity changes in african american preadolescents: Contrasting after-school care and physical education formats. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 641-659.
- Aranha, Á. C. M. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Arocha Rodulfo, J. I. (2019). Sedentarismo, la enfermedad del siglo xxi. *Clínica e Investigación En Arteriosclerosis*, 31(5), 233-240.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: Perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2012). *Educação física escolar: Carta ao ministro da educação e ciência*. Porto: FADEUP.
- Birzea, C. (1979). *Rendre operationnels les objectifs pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coelho, V. J. B. (2009). *Características psicográficas no consumo de fitness em ginásios de mulheres*. Lisboa: Dissertação de obtenção ao grau de Mestre em Gestão da Formação Desportiva apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Damis, O. T. (2006). Unidade didática: Uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In I. Veiga (Ed.), *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações* (pp. 105-135). São Paulo: Papyrus Editora.

- Dosil, J., & Caracuel, J. C. (2003). Psicología aplicada al deporte. In J. Dosil (Ed.), *Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 155-186). Madrid: Síntesis.
- Favatto, N. C., & Both, J. (2019). Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 127-134.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher presentation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, practice*, 2(1), 8-33.
- Fradejas Medrano, E., & Espada Mateos, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(33), 27-33.
- García Alonso, M. L. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *O Ensino: Revista Galega de Sócio-Pedagogía e Sócio-Lingüística*(18-22), 103-111.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3 ed.). New York: Basic Books.
- González-Serrano, G., Hernández, E. H., & Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(1), 131-151.
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Jiménez Castuera, R., Moreno Navarrete, B., Leyton Román, M., & Claver Rabaz, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.
- Kwon, Y. H., Kwon, J. W., & Lee, M. H. (2015). Effectiveness of motor sequential learning according to practice schedules in healthy adults; distributed practice versus massed practice. *Journal of Physical Therapy Science*, 27(3), 769-772.

- Lourenço, A. (2002). *Motivações para a aderência ao exercício físico regular em populações especiais*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto apresentada a Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Lourenço, A., & Alves, J. (2003). Tradução e adaptação do Questionário de Motivação para o Exercício (Exercise Motivation Questionnaire-EMI-2). *Desporto, Investigação e Ciência*, 2, 3-11.
- Maltby, J., & Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology*, 135(6), 651-660.
- Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2(4), 361-376.
- Marques, D. F. A. (2011). *A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestre em Educação apresentada a Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: Uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Dissertação de Doutor em Ciências da Educação apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Molinero González, O., Salguero del Valle, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: Estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 287-304.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Moutão, J. (2005). *Motivação para a prática de exercício físico: Estudos dos motivos para a prática de actividades de fitness em ginásios*. Vila Real: Dissertação de mestrado em psicologia do desporto e do exercício apresentada a Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: A avaliação do PCE. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- Petrica, J. M. P. D. (2003). *A formação de professores de educação física: Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Vila Real: Dissertação de Doutoramento em educação física e desporto apresentada a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Peykari, N., Eftekhari, M. B., Tehrani, F. R., Afzali, H. M., Hejazi, F., Atoofi, M. K., Qorbani, M., Asayesh, H., & Djalalinia, S. (2015). Promoting physical activity participation among adolescents: The barriers and the suggestions. *International journal of preventive medicine*, 6(12).
- Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observation et recherche*. Presses Universitaires de Liège, Université de Liège.
- Piletti, C. (2004). *Didática geral* (23 ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Queirós, P. (2019). Profissionalidade pedagógica [PDF]. FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Salmon, J., & Timperio, A. (2007). Prevalence, trends and environmental influences on child and youth physical activity. *Medicine and Sport Science*, 50, 183-199.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 393-404.
- Tipton, C. (2013). Clark W. Hetherington: A perspective and some questions. *Human Kinetics Journals*, 2(1), 107-109.

- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wong, A. W. K., Whitehill, T. L., Ma, E. P. M., & Masters, R. (2013). Effects of practice schedules on speech motor learning. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(5), 511-523.

OS MEUS ANEXOS

Anexo 1. Grelha de observação do aluno

			Aluno Observado:					Ano/Turma:					Hora de Início da Aula:					Unidade Didática:		
			Observador:					Data:					Hora de Término da Aula:					Aula:		
Categorias	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	Tempo Total	
Atividade Motora																			00:00:00	
Demonstração																			00:00:00	
Ajuda																			00:00:00	
Manipulação de Material																			00:00:00	
Deslocamentos																			00:00:00	
Atenção à Informação																			00:00:00	
Espera																			00:00:00	
Comportamento Fora da Tarefa																			00:00:00	
Interações Verbais																			00:00:00	
Afetividade																			00:00:00	
Outros Comportamentos																			00:00:00	
Observações:																				
Legenda																				
Atividade Motora	Participação nas atividades de aprendizagem																			
Demonstração	O Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício.																			
Ajuda	O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício.																			
Manipulação de Material	Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos.																			
Deslocamentos	Percurso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do Prof, deslocar-se para o seu lugar numa formação.																			
Atenção à Informação	O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor.																			
Espera	Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade.																			
Comportamento Fora da Tarefa	O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma.																			
Interações Verbais	O aluno entra em comunicação com outros alunos.																			
Afetividade	Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros.																			
Outros Comportamentos	Outros comportamentos não especificados.																			

Anexo 2. Grelha de observação do professor

		Professor Observado:					Ano/Turma:					Hora de Início da Aula:					Unidade Didática:				
		Observador:					Data:					Hora de Término da Aula:					Aula:				
Categorias	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	Tempo Total
Instrução																					00:00:00
Feedback																					00:00:00
Organização																					00:00:00
Afetividade Positiva																					00:00:00
Afetividade Negativa																					00:00:00
Intervenções Verbais do Aluno																					00:00:00
Observação																					00:00:00
Outros Comportamentos																					00:00:00
Observações:																					
Legenda																					
Instrução	Intervenções do professor relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício.																				
Feedback	Toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos. Exemplo: interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno.																				
Organização	Intervenções do professor que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos.																				
Afetividade Positiva	O professor elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir.																				
Afetividade Negativa	O professor critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga.																				
Intervenções Verbais do Aluno	Período durante o qual o professor ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo professor.																				
Observação	Períodos durante os quais não ocorrer nenhuma intervenção verbal do professor ou do aluno.																				
Outros Comportamentos	Outros comportamentos não especificados.																				

Anexo 3. Grelha de observação do *feedback* pedagógico do professor

		Quanto à Direcção			
		ALUNO	GRUPO	CLASSE	TOTAL
Quanto ao Objectivo	PRESCRITIVO	5			
		10			
		15			
		20			
		25			
		30			
		35			
		40			
		45			
		Total			
	AVALIATIVO	5			
		10			
		15			
		20			
		25			
		30			
35					
40					
45					
Total					
DESCRITIVO	5				
	10				
	15				
	20				
	25				
	30				
	35				
	40				
	45				
	Total				
Quanto à Forma	VISUAL	5			
		10			
		15			
		20			
		25			
		30			
		35			
		40			
		45			
		Total			
	AUDITIVO	5			
		10			
		15			
		20			
		25			
		30			
		35			
		40			
		45			
		Total			
QUINESTÉSICO	5				
	10				
	15				
	20				
	25				
	30				
	35				
	40				
	45				
	Total				
MISTO	5				
	10				
	15				
	20				
	25				
	30				
	35				
	40				
	45				
	Total				
Total					