



As vivências do estágio profissional: um ano especial numa escola especial.

Relatório de Estágio Profissional

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

Ivo de Brito Barreto

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Barreto, I. (2022). *As vivências do estágio profissional: um ano especial numa escola especial*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Barreto, I. 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, ESCOLA INCLUSIVA.

Dedicatória

As pessoas que permitiram que tudo isto fosse possível e tiveram de lidar com a
minha ausência em muitas alturas.

Mãe e pai

Agradecimentos

“Os momentos que passei com vocês jamais serão esquecidos. Obrigado por me acompanharem neste caminho.”

Gostava de agradecer a todas as pessoas que eu tive o privilégio de encontrar neste caminho no ensino superior.

À FADEUP por tudo o que me deu e permitiu viver nestes 6 anos. Neste momento não imaginaria a minha vida sem ti. Serás para sempre a minha segunda casa. Obrigado por tudo!!!

À AEFADEUP por todos os momentos que me proporcionou e me fez perceber que podemos conciliar a vida académica com o associativismo estudantil e que aí também plantamos amizades que mais tarde poderão ser grandes ajudas.

À Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós pela orientação, acompanhamento e aconselhamento dados durante todo o ano.

À Professora Cooperante Andreia Canedo pela dedicação, empenho e ajuda que me deu durante todo o ano, sem si esta jornada teria sido bastante mais complicada. Sempre muito exigente, fez com que a exigência comigo mesmo fosse elevada e permitiu que evoluísse bastante, quer como docente, quer como ser humano. Um obrigado não chega!!!

A todo o pessoal não docente da Escola Cooperante por me receber muito bem e fazer com que me sentisse em casa, tendo tido isto reflexo na minha lecionação.

À minha turma residente pelo respeito e educação que sempre demonstraram, levar-vos-ei no coração para sempre como sendo a primeira turma que tive a oportunidade de trabalhar como docente de Educação Física.

À minha turma partilhada por me permitir abrir o leque no que respeita ao ciclo de ensino, permitindo que enfrentasse diferentes desafios, que possibilitou que desenvolvesse distintas ferramentas que serão fundamentais para o meu futuro enquanto docente.

Aos meus pais, pela compreensão e por terem me dado todas as condições para que este caminho fosse realizado com sucesso.

A todos os meus familiares por me incentivarem e estarem sempre à disposição de ajudar em tudo o que fosse necessário.

Ao Fábio Taborda pelas longas noites a realizar o presente relatório (e não só).

Ao João Leite, Fábio Taborda e Rui Gomes por terem formado o meu núcleo duro que teve uma grande importância para a finalização do mestrado.

À Andreia Caldas e à Maria João por terem formado comigo o “trio” de ataque que permitiu finalizar o presente relatório, com a enorme assistência (contributo) da Maria João.

Ao meu grupo, o qual o nome não me é permitido redigir, vocês sabem bem quem são e o significam para mim. Só tenho uma palavra: EDGAR!!!

À “Turma do Pincel do João e Companhia” por todos os momentos vividos, sem dúvida que os levarei no coração para sempre e nunca se esqueçam que o vosso capitão estará sempre aqui para o que for necessário.

À Equipa de Futebol de 11 da AEFADUEP que me permitiu vivenciar o desporto universitário e também a criação de amizades que sem dúvida que levarei para a vida toda. “Ousadia e Alegria!!!”

A vida é movimento. É ir e vir, iniciar e terminar. É uma mudança atrás da outra.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIV
RESUMO	XVI
ABSTRACT.....	XVIII
LISTA DE ABREVIATURAS	XX
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.....	3
2.2. FADEUP: conhecimentos relevantes para o estágio adquiridos na formação 5	
2.3. Estágio Profissional	6
2.3.1. Visão à posteriori das expectativas iniciais face ao ano de estágio	6
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	8
3.1. O papel do professor na educação física na escola	8
3.2. Problemas encontrados: planeamento, <i>feedbacks</i> e instrução.....	10
3.3. Escola Cooperante	12
3.4. Escola Inclusiva	15
3.5. Professora Cooperante.....	17
3.6. Professora Orientadora.....	18
3.7. Núcleo de Estágio Profissional	19
3.8. Turma Residente	20
3.9. Turma Partilhada	22
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	23
4.1. EP e o Planeamento executado ao longo do mesmo	23
4.1.1. Momento inicial: o contacto com os alunos.....	23
4.1.2. Planeamento Anual.....	24
4.1.3. Unidades Didáticas	25
4.1.4. Planos de Aula	26
4.2. Da teoria à prática – um caminho importantíssimo.....	26
4.2.1. 1º Período	27

4.2.1.1. Turma Residente.....	27
4.2.1.1.1 Ginástica de Solo.....	28
4.2.1.1.2 Voleibol.....	30
4.2.1.2. Turma Partilhada.....	33
4.2.1.2.1 Basquetebol.....	34
4.2.1.2.2 Atletismo – Resistência	36
4.2.2. 2º Período	38
4.2.2.1. Turma Residente.....	38
4.2.2.1.1 A.R.E	39
4.2.2.1.2 Badminton.....	40
4.2.2.2. Turma Partilhada.....	42
4.2.2.2.1 Ginástica de Aparelhos.....	42
4.2.2.2.2 A.R.E	43
4.2.3. Desenvolvimento Profissional – Origem da motivação dos alunos	44
4.2.3.1 Resumo	44
4.2.3.2 Abstract	45
4.2.3.3 Introdução.....	46
4.2.3.4 Enquadramento teórico	47
4.2.3.5 Objetivos.....	50
4.2.3.6 Material e Métodos	50
4.2.3.7 Participantes e Contexto.....	50
4.2.3.8 Instrumentos e procedimento de recolha de dados	50
4.2.3.9 Procedimentos de análise	51
4.2.3.10 Apresentação e análise dos resultados	52
4.2.3.11 Discussão dos resultados.....	57
4.2.3.12 Conclusões e ilações para o futuro.....	59
4.2.3.13 Referências Bibliográficas	60
4.2.4. 3º Período	62
4.2.4.1. Turma Residente.....	62
4.2.4.1.1 Futsal.....	62
4.2.4.1.2 Atletismo – Peso.....	65
4.2.4.2. Turma Partilhada.....	67
4.2.4.2.1 Voleibol.....	67
4.3. Avaliação, observação e reflexão da prática pedagógica	70

4.3.1.	Avaliação diagnóstica: observar, analisar e planejar	71
4.3.2.	Avaliação sumativa	72
4.3.3.	A importância da prática reflexiva e da observação	73
5.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	75
5.1.	Organização do evento – Corta-mato escolar	76
5.2.	Projeto do Desporto Escolar	78
5.3.	Reuniões do Grupo e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares.....	80
6.	O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	81
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	ANEXOS.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Campeão Taça Campeonato Académico do Porto	4
Figura 2 - NEP	19
Figura 3 - Turma Residente 10º ano	21
Figura 4 - Turma Partilhada 6ºano	22
Figura 5 - Competição EC	79
Figura 6 - Elementos do Grupo de Educação Física EC	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planeamento anual 10º ano.....	24
Tabela 2 - Planeamento anual 6º ano.....	24
Tabela 3 - Resultado Questão 1	52
Tabela 4 - Análise comparativa entre géneros para a MI.	53
Tabela 5 - Análise comparativa entre géneros para a ME.	53
Tabela 6 - Resultados Questão 3	54
Tabela 7 - Análise comparativa entre géneros para a MI.	54
Tabela 8 - Análise comparativa entre géneros para a ME.	55
Tabela 9 - Resultados Questão 4	55
Tabela 10 - Análise comparativa entre géneros para a MI.	56
Tabela 11 - Análise comparativa entre géneros para a ME.	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo Plano de Aula	XXV
Anexo 2 - Questionário da motivação dos alunos face às aulas de Educação Física	XXVI
Anexo 3 - Cartaz e medalha Corta-mato escolar	XXVIII
Anexo 4 - Mapa de registos MED	XXIX

RESUMO

As vivências do estágio profissional: um ano especial numa escola especial é um documento que tem como propósito relatar toda a experiência inerente à prática de ensino supervisionada realizada por um estudante-estagiário da disciplina de Educação Física, tendo sido a primeira no mundo da docência. Inicia com a importância dos conhecimentos obtidos aquando da formação, pois não basta ensinar, é preciso saber o porquê e como, pois, só assim terei uma leção sólida. Seguidamente e tendo em conta as expectativas em volta do estágio profissional, apresentei algumas ideias pré-concebidas sobre o que seria o estágio profissional, tendo em conta inicialmente o contexto geral do mesmo, mas também o contexto específico com o qual me ia deparar, apresentando algumas expectativas futuras. No capítulo do enquadramento profissional, apresentei algumas ideias sobre o papel do professor de educação física na escola, alguns problemas encontrados aquando da leção, o enquadramento do estágio profissional e também dei a conhecer todos os intervenientes do mesmo (Escola Cooperante, Professora Orientadora, Professora Cooperante, Núcleo de Estágio, Turma Residente e Turma Partilhada) e a importância da Escola Inclusiva. Na realização da prática profissional apresentei o planeamento elaborado ao longo do estágio profissional e a passagem da teoria para a prática, enumerando algumas modalidades que achei mais pertinentes e os modelos de ensino utilizados para a sua leção. Inseri também neste capítulo o estudo realizado no seguimento do relatório de estágio. Finalizei com algumas ideias sobre a avaliação, observação e reflexão da prática pedagógica. No capítulo da participação na escola e relação com a comunidade abordei os eventos que o núcleo de estágio organizou, o projeto do desporto escolar e as reuniões do grupo de educação física e planificação, reuniões do conselho de turma e reuniões intercalares. Para concluir, reflito sobre o modo como nos podemos metamorfosear de forma a construir progressivamente a identidade profissional, procedendo posteriormente a considerações finais e perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESCOLA INCLUSIVA.

ABSTRACT

The experiences of the professional school placement: a special year in a special school is a document which aims to report all the experience inherent to the supervised teaching practice, carried out by a student-trainee of the subject of Physical Education, being the first experience in the world of teaching. It begins with the importance of knowledge obtained during training, because not only is enough to teach, but there is also the need to know why and how, because only then will I have a solid teaching. Next, and considering the expectations around the professional school placement, I presented some preconceived ideas about what the professional school placement would be, considering initially the general context of the same, but also the specific context with which I was going to be faced, presenting some future expectations. In the chapter of the professional framework, I presented some ideas about the role of the physical education teacher in school, some problems encountered during teaching, the framework of the professional school placement and made known all the actors of it (Cooperating School, Guiding Teacher, Cooperating Teacher, School Placement Cluster, Resident Class and Shared Class) and the importance of Inclusive School. In the implementation of the professional practice, I presented the planning developed throughout the professional school placement and the transition from theory to practice, listing some modalities that I found most relevant, and the teaching models used for their teaching. I also included in this chapter the study carried out following the school placement report. I ended with some ideas on the evaluation, observation and reflection of pedagogical practice. In the chapter of participation in the school and relationship with the community, I addressed the events organized by the school placement cluster, the school sports project, and the physical education group meetings and planning, class council meetings and interim meetings. To conclude, I reflect on how we can metamorphose ourselves in order to progressively build our professional identity, then proceed to final considerations and future perspectives.

KEY WORDS: SCHOOL PLACEMENT REPORT; PHYSICAL EDUCATION; INCLUSIVE SCHOOL; TEACHING MODELS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica
AS - Avaliação Sumativa
CT - Conselho de Turma
DB - Diário de Bordo
DE - Desporto Escolar
E-A - Ensino-Aprendizagem
EC - Escola Cooperante
EE - Estudante Estagiário
EF - Educação Física
EP - Estágio Profissional
FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FBJ1 – Forma Básica de Jogo 1
FBJ2 - Forma Básica de Jogo 2
MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
MEC - Modelo de Estrutura de Conhecimentos
MED - Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS - Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário
NEP - Núcleo de Estágio Profissional
PA - Plano de Aula
PAA - Plano Anual de Atividades
PC - Professor Cooperante
PE - Projeto de Estágio
PEE - Projeto Educativo de Escola
PES - Prática de Ensino Supervisionado
PNEF - Programa Nacional de Educação Física
PO - Professor Orientador
RA - Reflexão Aula
RE - Relatório de Estágio
RF - Reflexão Final

RIT - Reuniões Intercalares

UC - Unidade(s) Curricular(es)

UP - Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

O seguinte Relatório de Estágio (RE) foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP), inserida no segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O documento procura ser o mais individual possível, tentando descrever os aspetos que o estudante estagiário (EE) considerou mais importantes e significativos que potenciaram mudanças consideráveis durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF).

O seguinte documento deve ser utilizado como um instrumento guia, segundo o mesmo o EE deve suportar a sua prática pedagógica, representando o início para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais. Assim sendo, torna-se fulcral recorrer a aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo de formação, de maneira a encaixar todo o contexto em que se desenrola o EP, percebendo as expectativas criadas pelo EE, os problemas encontrados e as soluções encontradas para os resolver.

O EP ultrapassa um mero conjunto de tarefas que são realizadas por si só, é crucial munir as ações de intencionalidade, de forma a perceber o que se está a conceber. Durante este ano letivo o EE é acompanhado por uma Professora Cooperante (PC) e uma Professora Orientadora (PO) que promovem uma atividade de reflexão e a carência do EE em apetrechar as suas práticas com um propósito pedagógico.

A PES desenvolveu-se numa Escola Cooperante (EC) situada no concelho do Porto, durante o ano letivo 2021/2022, com um Núcleo de Estágio Profissional (NEP) constituído por mais dois colegas. No início do ano letivo fiquei responsável a tempo inteiro por uma turma de 10º ano de escolaridade, assim como uma turma partilhada com os restantes EE, do 6º ano de escolaridade. Além disso participei em reuniões como Conselho de Turma (CT) e Reuniões Intercalares de Turma (RIT) de ambas.

Este documento está dividido em sete capítulos, desde a Introdução até às Considerações Finais e Perspetivas Futuras, passando pelo Enquadramento

Pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional, Participação na Escola e Relação com a Comunidade e uma reflexão final relativa ao processo de transformação do EE.

Foi pedida a devida autorização para a partilha de imagens dos alunos junto dos Encarregados de Educação, tendo em conta a lei de proteção de dados.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

De maneira a contextualizar tudo o que a partir daqui será apresentado, acho de bom tom fazer uma apresentação do estudante estagiário, fazendo um resumo da minha vida até então.

O meu nome é Ivo de Brito Barreto, tenho vinte e três anos e sou natural da cidade de Braga, mas muito cedo mudei-me para o distrito de Viana do Castelo, mais concretamente o concelho de Ponte da Barca.

Desde muito cedo que o desporto apareceu na minha vida pois o meu pai era praticante da modalidade de futebol, fazendo isso com que eu comesse a ir ver jogos muito novo e o gosto pela modalidade cedo despertou em mim. Com seis anos, entrei para o clube da minha vila, a Associação Desportiva de Ponte da Barca e foi sem dúvida neste clube que tudo começou.

Os anos passaram e chegou o momento de escolher o caminho a seguir no ensino superior. Inicialmente, os meus objetivos passavam por seguir o caminho das ciências farmacêuticas, mas com o desenrolar do ensino secundário comecei a notar que seria muito difícil conseguir seguir esse caminho. Foi então que apareceu a opção Ciências do Desporto, influenciado por um primo meu que já frequentava o curso. Candidatei-me à FADEUP e tive o privilégio de conseguir ingressar na que muitos apelidam de melhor faculdade de desporto do país e uma das melhores universidades do mundo.

Durante os anos da licenciatura, tive a oportunidade de frequentar algumas atividades extra-aulas. Fiz parte da equipa de futebol de 11 da faculdade (Figura 1), tendo ido aos campeonatos nacionais universitários, uma experiência incrível que permitiu não só conhecer outros estudantes, como outros locais que não o Porto. Estou também ligado à Associação de Estudantes, mais concretamente ao departamento desportivo, o que me permitiu vivenciar uma panóplia de modalidades. Também com isto, consegui conhecer novas pessoas de outras faculdades e também ter a responsabilidade e o privilégio de representar a FADEUP.

Com a licenciatura concluída, chegou o momento de decidir se continuava a minha vida académica ou optava por ingressar no mundo do trabalho. Aquando da minha entrada na FADEUP, o meu objetivo passava por concluir a licenciatura,

através do ramo do treino desportivo – Futebol e posteriormente ingressar no 2º Ciclo em treino de alto rendimento pois, sendo o futebol a minha grande paixão e querendo seguir a via de treinador, achava que este seria o melhor caminho.

Foi então que apareceu a opção mestrado em ensino. Desde muito novo que a facto de poder vir a ser professor me cativava e podendo juntar isso à minha paixão pelo desporto, seria a “cereja no topo do bolo”. Apesar de me terem dado alguns *feedbacks* que o mestrado era bastante trabalhoso, optei por seguir aquilo que mais gostava e sem dúvida que olhando agora para trás, penso ter feito a melhor opção.

Estando agora no que espero ser o último ano no ensino superior, por agora, e fazendo uma viagem por estes seis anos, sinto-me um sortudo por ter conhecido as pessoas que conheci, que passaram de meros colegas de faculdade, a amigos para a vida e que sei que posso contar com eles para tudo o que precisar. Funcionários da faculdade que se tornaram amigos e sem dúvida a FADEUP e o Porto, que levarei para sempre no coração por onde a vida me possa levar.



Figura 1 - Campeão Taça Campeonato Académico do Porto

2.2. FADEUP: conhecimentos relevantes para o estágio adquiridos na formação

De maneira a realizar uma análise aprofundada acerca da realidade que estou a vivenciar atualmente enquanto EE de EF, importa salientar e reforçar a importância dos conhecimentos e das aprendizagens adquiridas ao longo de toda a minha formação enquanto estudante. Contextualizando, todo o meu percurso académico foi realizado na FADEUP.

Através do primeiro ciclo de estudos, tive a oportunidade de apreender saberes, quer teóricos, quer práticos que pude aplicar na realidade onde me encontro. As Unidades Curriculares (UC), mais concretamente os Estudos Práticos, foram fundamentais para que a aprendizagem de conhecimentos teórico-práticos sobre os regulamentos técnicos, as habilidades técnicas básicas e a organização tática das várias modalidades abordadas (Futebol, Andebol, Voleibol, Basquetebol, Ginástica, Atletismo e Natação) fosse efetuada com sucesso. No caso da UC Desporto e Populações Especiais, colocou-me no caminho a problemática das necessidades que os alunos sentem em contexto escolar, e não só, o que no meu caso ajudou a adaptar-me ao contexto onde fui colocado neste ano de estágio.

A grande diferença no processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) entre a licenciatura e o mestrado em ensino está no facto de na primeira a formação dos estudantes estar direccionada para formação de profissionais de desporto, já no mestrado em ensino está orientado para a formação de estudantes como futuros docentes de EF.

As Didáticas (Geral e Específicas) foram vitais para não considerar a didática simplesmente como uma perspectiva instrumental, conhecendo e encarando as diferentes áreas disciplinares como matérias de ensino.

Com isto, nestes anos de formação, tive uma experiência enquanto aluno e, posteriormente, enquanto futuro professor e isto permitiu uma consciencialização sobre as competências que precisava de desenvolver para a minha atuação enquanto professor de EF, socorrendo-me sistematicamente ao modelo reflexivo, com o intuito de construir e renovar conhecimentos.

2.3. Estágio Profissional

2.3.1. Visão à posteriori das expectativas iniciais face ao ano de estágio

No que concerne às expectativas, sem dúvida que as mesmas eram elevadas. Com a entrada no mestrado em ensino, esperava poder aplicar todo o meu conhecimento na formação dos alunos. No primeiro ano, estava previsto que nós tivéssemos já um contacto com a realidade da escola, com a lecionação de algumas aulas a alunos da escola Pêro Vaz de Caminha, mas o mesmo não foi possível, à exceção da didática de Natação, em que tivemos a oportunidade de lecionar na piscina da faculdade algumas aulas, o que já deixou alguma expectativa em mim. Com a colocação na EC, comecei já a perceber qual era o contexto que ia encontrar e o tipo de alunos a quem iria lecionar. Sabia, à partida, que era uma escola inclusiva, pois apresenta toda uma panóplia de alunos, desde alunos de baixa visão, até alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Não posso deixar de referir que isso me deixou um pouco inquieto e preocupado com o que poderia encontrar. Com o início das aulas, comecei a conhecer as turmas a quem iria lecionar, e apesar do contexto, fiquei agradado com o que vi. Estava bastante expectante para que as aulas iniciassem. Uma das minhas principais preocupações era o facto de não saber como os alunos iriam reagir com o facto de terem um professor estagiário e como se comportariam face a esse contexto. No meu percurso académico, já tinha ouvido falar que alguns alunos não reagiam bem ao facto de ter um professor perto do seu escalão etário, ocorrendo até alguns problemas do carácter disciplinar, o que me deixava apreensivo.

As aulas começaram e sem dúvida que todas estas preocupações se dissiparam, pois quer a minha turma residente, quer a dos restantes estudantes estagiários aceitaram muito bem o facto de terem professores estagiários, tendo desde o início estabelecido uma boa relação professor-aluno. No entanto, alguns problemas apareceram, neste caso na turma partilhada, uma turma do 6º ano. A turma era bastante problemática, onde os alunos muitas vezes não se respeitavam, o que levava a que tivéssemos muitos problemas disciplinares e de controlo da turma. A nível pessoal, com o desenrolar das aulas, também foram aparecendo alguns problemas. Um dos mais evidentes foi o facto de os meus *feedbacks* e instruções

estarem aquém do desejado. Apesar de já ter trabalhado com crianças/jovens, em contexto de treino, agora a situação era bastante diferente. No caso do treino, tive a sorte de encontrar jovens bastante bons no que diz respeito ao seu desempenho, o que levava a que o meu *feedback* e instrução não precisasse de ser muito preciso, pois eles conseguiam de uma maneira ou de outra ultrapassar as dificuldades. No caso das aulas de educação física, encontrei jovens muito diferentes, quer a nível de desempenho motor, quer até na questão do género e isso provocou-me algumas dificuldades no início. Tive de me adaptar ao contexto, tendo de estar mais atento aos pormenores e ser mais preciso na instrução e *feedbacks* dados. Atualmente sinto que já me encontro melhor do que inicialmente, mas ainda preciso de melhorar bastante para que possa ser um professor mais eficaz.

Quanto a expectativas futuras, penso que passarão por melhorar a nível pessoal os problemas identificados, e com esta fase inicial ultrapassada, focar-me mais no desenvolvimento dos alunos, não deixando de parte o meu desenvolvimento enquanto docente de EF.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O papel do professor na educação física na escola

Uma profissão envolve um conjunto de capacidades, conhecimentos, habilidades e preparação para um trabalho, indicando uma qualificação profissional. Existindo assim uma necessidade em possuir um **saber específico** (Roldão, 2007). O professor enquanto profissional deve adotar a sua Profissionalidade no domínio profundo da área cultural, técnica e científica da disciplina que leciona.

Ser professor é uma profissão difícil e complexa porque abrange diferentes variáveis. A crescente complexidade e diversidade das sociedades atuais exige dos professores uma maior preparação profissional e autonomia para enfrentarem problemas e desafios: diversidade cultural e ética e heterogeneidade dos saberes escolares. Os professores devem possuir um conjunto de conhecimentos bem estruturados e solidificados e uma constante renovação dos mesmos.

Emerge então o modelo dos professores como práticos reflexivos, ou seja, alguém que se envolve na construção do seu próprio desenvolvimento, modelo que dá resposta a novas exigências e obriga os profissionais a atuar e agir. Para Zeichner (1993) a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores. Segundo Schon (1983) existem 3 momentos de prática reflexiva: a reflexão na ação, isto é, realizada quando o aluno realiza alguma atividade, colocando questões ao aluno para testar a hipótese que formulou; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo esta fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis.

A EF é parte integrante do currículo escolar pois representa um contributo único para o desenvolvimento das crianças e é potenciadora de outras áreas de intervenção. A mesma visa a formação da corporalidade dos alunos abrangendo 3 categorias fundamentais do desenvolvimento humano (Matos, 2000): o corpo – pretende-se que os alunos conheçam e dominem o corpo; o movimento – formas de expressão, relação e comunicação; e o jogo – que este seja lúdico, simbólico, promova a socialização, inteligência, estratégia, habilidades e seja dotado de regras.

Crum (1993) apresenta 3 papéis principais da EF: estruturação do comportamento motor, aquisição da condição física e formação pessoal, cultural e social.

3.2. Problemas encontrados: planeamento, *feedbacks* e instrução

No que toca ao estágio em concreto, os problemas com que me deparei foram: o planeamento, o *feedback* e a instrução.

No caso do planeamento, na entrada na EC, deparei-me com o chamado *roulement*. O *roulement* consiste na distribuição das turmas pelos vários espaços durante o ano. No início foi um pouco difícil, pois o *roulement* não estava construído e as primeiras aulas foram planeadas um pouco às cegas, pois além de não saber que local tinha para lecionar, também não conhecia muito bem as instalações. Com o desenrolar do período, apareceu o *roulement* e aí comecei a poder organizar o planeamento anual, mas de semana para semana o mesmo ia mudando, tendo de modificar também o planeamento. Passado algumas semanas o *roulement* ficou construído definitivamente, o que permitiu aí a construção final do planeamento anual.

Um dos outros problemas que senti foi o *feedback* e tudo o que com ele está relacionado. Segundo Fishman e Tobey (1978) o conceito de *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo como objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (cit. por Rosado & Mesquita, 2009). O *feedback* deve ser entendido como um processo ciclo que compreende duas fases, a fase de diagnóstico e a fase de prescrição (Rosado & Mesquita, 2009).

No meu caso, os meus *feedbacks*, de entre as variáveis a gerir na aplicação dos mesmos, falhavam principalmente na especificidade, no ciclo e na direção. No caso da especificidade, eu apenas dizia se estava correto ou não, sendo necessário dizer o que fazer para melhorar. O que, na minha opinião, levava a que isto acontecesse era, por um lado, a falta de conhecimento de algumas componentes críticas e também a pouca experiência em identificar o erro no aluno. Em relação ao ciclo do *feedback*, muitas das vezes até conseguia identificar o erro e emitir um bom *feedback*, mas depois não analisava a resposta do aluno, não terminando assim o ciclo. Uma das possibilidades para que isto ocorresse era a constante preocupação em gerir todos os momentos da aula e tentar corrigir todos os alunos. Por último, na direção do *feedback*, o mesmo deve ser individual, mas no caso de os erros serem comuns, poderia dirigir um para toda a turma, e não aluno a aluno.

Pegando agora no último problema identificado, a instrução é sem dúvida um dos processos pedagógicos mais importantes na docência, sendo uma ferramenta imprescindível para promover aprendizagens significativas (Tonello & Pellegrini, 1998). Faz parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva. No meu caso, inicialmente as minhas instruções eram muito à base da explicação dos exercícios, o que levava a que alguns alunos não percebessem o que era pretendido, podendo eu utilizar uma instrução mais à base da demonstração, o que facilitava a compreensão por parte dos mesmos. Também na instrução, apresentava logo na fase inicial tudo o que pretendia para o exercício/aula, fazendo com que os alunos não retivessem tudo, pois a sua atenção era seletiva ao que achassem mais importante. Era então mais correto, selecionar a informação mais relevante e ir adicionando através de *feedbacks* as restantes componentes de forma que os alunos consigam reter o máximo de informação possível.

3.3. Escola Cooperante

Na sociedade atual a escola é entendida como um “espaço sociocultural, sendo entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que procuram unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos” (Dayrell, 1996, p. 2).

Em relação à EC, situada na freguesia de Cedofeita, concelho do Porto é constituída no ano letivo corrente, com as seguintes turmas: 5º ano - 3, 6º ano - 3, 7º ano - 4, 8º ano - 5, 9º ano – 5, 10º ano - 3, 11º ano – 4 e 12º ano - 3. Tendo em conta a dimensão desta população escolar, é necessária uma grande aposta nos recursos humanos que vai desde os docentes até ao pessoal não docente que, por sua vez, garante todo o bom funcionamento da escola, nomeadamente a possibilidade de lecionação (ou não) das aulas de EF. Para além dos recursos humanos garantirem uma melhor qualidade de ensino, também as instalações e os recursos materiais são considerados fundamentais.

A mesma possui quatro espaços para a lecionação das aulas da disciplina de EF, sendo eles: o Ginásio Central (GC), o Ginásio Pequeno (GP), o Pavilhão Desportivo (PD) podendo ser segmentados em três (PD1, PD2 e PD3) e os campos exteriores. O GC é um espaço interior relativamente pequeno, em que só podem ser abordadas certas modalidades, pois algumas como o basquetebol, andebol o ginásio não tem condições para a prática. O GP é um espaço interior bastante pequeno, em que é abordada a modalidade de ginástica e ténis de mesa. O PD é um espaço interior relativamente grande, onde se consegue desenvolver a maioria das modalidades. Os campos exteriores permitem a abordagem de várias modalidades, entre elas o atletismo, basquetebol, andebol, etc. A ocupação destes espaços está limitada pelo *roulement*, que estabelece uma rotação dos mesmos, de 15 em 15 dias, aproximadamente.

Esta comunidade, com o facto de se localizar numa zona de com bastantes problemas sociais e apoiada na sua política de inclusão social, tem recebido ao longo

dos anos cada vez mais alunos de diferentes estratos sociais, nacionalidades e culturas. Através disto, o projeto educativo apresenta uma cultura e identidade própria, assumindo um forte enriquecimento sociocultural.

O projeto educativo de cada escola (PEE) enquanto instrumento estruturante, regulador e mobilizador das iniciativas e das práticas em cada escola, exige o envolvimento e a participação de toda a comunidade educativa (Adelino, 2004).

Segundo Adelino (2004) o PEE assume-se como um instrumento de planificação da ação educativa e de construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino, que exige a conceção de uma escola que continuamente reflete sobre si, sobre as suas funções, problemas e a sua missão. A sucessiva autonomia atribuída à escola, a nível pedagógico, curricular e profissional enfatizando-a enquanto unidade específica e única, a descentralização de decisões e consequentemente do poder, podem ser a chave para o sucesso educativo.

O PEE desta instituição¹ tem por base a autonomia e a flexibilização curricular, assim como a educação inclusiva, tendo sido criados pressupostos de adequação às necessidades específicas dos alunos, à promoção do sucesso e ao gosto em aprender. O Gabinete de Intervenção Social de apoio ao aluno e à família tem desempenhado um papel vital na mediação escola-família-comunidade, de forma a ativar respostas e parcerias que atuem preventivamente nas situações de absentismo, abandono, indisciplina e insucesso escolar. Por outro lado, também o Centro de Apoio às Aprendizagens do agrupamento assume uma função vital, numa perspetiva de intervenção multidisciplinar que objetiva o sucesso escolar e a inclusão de todos os alunos. O Agrupamento de Escolas da EC está também inserido no programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), por se localizar num território económico e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar são uma realidade. O programa pretende a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Para além deste tipo de intervenções é importante destacar a oferta específica de Educação Especial, onde o agrupamento

¹ Informações retiradas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da EC.

se insere no conjunto de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, a nível Nacional. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e apoio Pedagógico Personalizado (APP) de Educação Especial são as ofertas atualmente em vigor, para incluir com sucesso alunos com deficiência. O agrupamento enquanto instituição de referência para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão concentra meios humanos e materiais que oferecem uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Esta resposta inclusiva passa por assegurar a observação e avaliação visual e funcional; o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille; assegurar o treino visual específico; orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional.

3.4. Escola Inclusiva

“O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço comum, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos e pais. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste na crença de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, pág. 11).

Em Portugal, a última grande alteração legislativa ao nível da escola inclusiva está presente no Decreto-Lei n.º 54/2018. Este documento contempla as prioridades da ação governativa, a aposta nas escolas inclusivas, onde todas as crianças encontram respostas que lhes permitam a aquisição de um nível de educação e formação que facilitem a sua inclusão social, independentemente da sua situação. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Ainda que através de percursos diferenciados, procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos.

Segundo o *Artigo 14.º Escolas de referência no domínio da visão*, do Decreto-Lei n.º 54/2018, as escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas áreas da literacia braille, da orientação e mobilidade, atividades da vida diária e competências sociais. Por outro lado, as escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão promover o desenvolvimento de competências da leitura e escrita em braille nos diferentes anos de escolaridade; assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados e

assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação.

3.5. Professora Cooperante

Um dos principais elementos que permitiu desenvolver a minha prática pedagógica foi sem dúvida a PC. Como refere Batista et al. (2014, p. 355), o PC revela-se “uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob a égide da função de supervisão que assume”.

A partir do primeiro momento que a PC mostrou ser uma pessoa bastante organizada, competente e exigente quer com ela, quer com os EE que supervisionava. Apresentou-nos a escola e os espaços que viriam a ser utilizados nas aulas e explicou-nos o funcionamento da escola.

Nas reuniões de NEP realizadas todas as terças-feiras (10h00) e quintas-feiras (14h30) entre a PC e o EE, as mesmas foram sempre propícias a novas aprendizagens e também a algumas reflexões que fossem necessárias realizar. Eram analisados os documentos elaborados pelos EE, sempre que a PC entendia que deviriam ser alterados, mas sempre sugerindo alterações e não impondo as mesmas. Corroborando Batista et al. (2014, p. 356) “a relação que o PC e o EE estabelecem entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos com um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharem e conviverem, no dia-a-dia, no contexto escolar. Neste sentido, parece claro que se estabeleça uma sólida relação entre ambos, de forma a atingirem os seus objetivos comuns e pessoais.”

De salientar que a PC esteve presente em todas as aulas dos EE, sendo um porto de abrigo no caso de algo estar a correr menos bem, dando também os EE a liberdade de a mesma dar alguns *feedbacks* sobre a aula, podendo no momento alterar algo.

3.6. Professora Orientadora

Provida dos mesmos valores quer da EC, quer da PC, a PO, destacou-se como um elemento importante, mais propriamente na ligação escola-faculdade. Com uma vasta experiência na docência, a PO apresentou-se sempre disponível para ajudar no que fosse necessário, estabelecendo sempre patamares elevados de rigor e excelência. Os EE têm a responsabilidade de orientar o processo ensino-aprendizagem da sua turma, no entanto todo este processo de conceção, planeamento, realização e avaliação deve ser supervisionado tanto pela PC como pela PO (Batista & Queirós, 2013). Estes momentos formais enaltecem a importância da orientação em contexto de EP, que segundo Seabra et al. (2016) é um processo bastante complexo, mas fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização na escola, onde, aquilo que o EE pensa e valoriza é tido em conta na prática.

3.7. Núcleo de Estágio Profissional

Sem dúvida que este capítulo foi o mais fácil de escrever, pois todos os momentos vividos como NEP certamente que ficarão na minha memória por muitos anos (Figura 2).

Tudo começou no primeiro ano, em que nos conhecemos e desde aí a relação sempre foi boa. Mas isso foi antes de quase vivermos juntos e passarmos a maioria do tempo do nosso dia em grupo. A nossa relação enquanto NEP foi crescendo, principalmente fora do contexto de aula, tendo nos tempos livres jogando tudo o que fosse desporto, desde o basquetebol, até ao futebol, passando pelo voleibol. Até os próprios alunos nos apelidavam de “Os Três Mosqueteiros” e não estavam assim tão errados. Estivemos presentes na grande maioria das aulas uns dos outros, cada um de nós sabia o nome dos alunos das turmas dos colegas e isso, parecendo que não, permitiu que conseguíssemos nos ajudar mutuamente.

Fazendo agora uma retrospectiva de tudo o que já passamos, nunca pensei que criássemos as ligações que criámos. Conseguíamos distinguir os momentos que eram para “brincar” (e foram muitos...), dos momentos que era para trabalhar e ser exigentes connosco e com os alunos.



Figura 2 - NEP

3.8. Turma Residente

No início do ano letivo, a PC permitiu aos EE escolher de entre três turmas do 10º ano de escolaridade, uma para cada um. Não conhecendo as turmas, os EE decidiram escolher conforme o horário, pois um dos EE dava treinos extraescola e uma turma tinha aulas até às 18h25. Como eu tinha frequentado o curso de Ciências e Tecnologias, decidi optar pela turma que frequentava o mesmo curso. Longe estava eu de saber que seria uma turma inesquecível (Figura 3).

Inicialmente, a turma era composta por 16 alunos e mais tarde reduzida para 15 com várias entradas e saídas ao longo do ano, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. A carga horária era de 150 minutos semanais distribuídos por sessões de tempo (50 minutos) às terças-feiras e sessões de bloco (100 minutos) às quintas-feiras. O Departamento de EF, consoante o *roulement* dos espaços disponíveis, definiu a abordagem das modalidades de Voleibol, Ginástica de Solo, Atletismo Resistência, Salto em Altura, Basquetebol, Velocidade/Estafetas, Atividades Rítmicas Expressivas, Badminton, Futsal e Lançamento do Peso.

Com o intuito de conhecer melhor a turma, foi construído e posteriormente aplicado um inquérito a fim de aferir algumas informações mais detalhadas sobre os alunos.

De entre as perguntas efetuadas aos alunos as respostas que mais me preocuparam foi no que toca à prática desportiva, pois a turma apresentou números preocupantes, pois 27% dos alunos não praticava/nunca praticou qualquer desporto, algo que deve ser alterado e podendo ser nós, professores de EF, aqueles que podem mudar algumas mentalidades e incentivar à prática desportiva extraescola.

Sendo a EF uma disciplina maioritariamente prática e de esforço físico, foi também importante perceber se os alunos se alimentavam corretamente e o resultado foi satisfatório tendo apenas quatro alunos que realizam apenas duas refeições diárias, algo que foi falado com os alunos em questão e tentado ser alterado, de forma que os alunos consigam estar no máximo das suas capacidades, não só na aula de EF, mas como nas restantes disciplinas.

Com o desenrolar do ano, foi-me possível conhecer melhor os alunos e vê-los crescer não apenas no contexto de aula, como também na dimensão mais pessoal e humana. Ficarão para sempre as memórias criadas, as conversas, a cumplicidade e o respeito criado neste longo ano.



Figura 3 - Turma Residente 10º ano

3.9. Turma Partilhada

Também inserido no EP, os EE têm também de assumir uma turma partilhada, em que todos devem contribuir para o desenrolar das aulas. No nosso caso ficamos com uma turma do 6º ano de escolaridade. A turma era constituída inicialmente por 19 alunos, no entanto, apenas 17 alunos frequentavam a disciplina de EF, tendo em consideração que 2 alunos possuíam NEE, com currículos individuais. Frequentavam a Unidade de Multideficiência existente na escola. No final do ano a turma era constituída por 20 alunos, sendo apenas 19 os alunos efetivos na disciplina de EF (Figura 4).

Nesta turma ainda encontramos 4 alunos NEE, sendo que um apresentava baixa visão, outro paralisia cerebral e dois problemas cognitivos. No entanto, estes alunos frequentaram a disciplina juntamente com os restantes alunos, embora tenham tido medidas seletivas e adicionais e adequações no processo avaliativo.

Uma das dificuldades que encontramos na turma foi a desigualdades de género, pois dos 19 alunos que participavam nas aulas, apenas 3 eram do género feminino, o que levava a que algumas vezes as raparigas se sentissem um pouco excluídas do grupo e os rapazes criassem alguns conflitos com as mesmas, principalmente em situações fora da aula, mas que se repercutiam na mesma. Este facto deveria ser repensado por parte de quem forma as turmas pois, poderia ser feita uma reformulação da turma o que ajudaria na aprendizagem dos alunos não só na disciplina de EF.



Figura 4 - Turma Partilhada 6ºano

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. EP e o Planeamento executado ao longo do mesmo

Neste tópico abordarei a organização no que toca ao planeamento anual, às UD e aos PA, tendo em conta os objetivos estabelecidos e sem descorar as necessidades dos alunos e o contexto em que estou inserido. Com isto serão apresentadas estratégias e modelos de ensino que foram utilizados para otimizar o tempo potencial de aprendizagem e fazer com que o clima de aprendizagem seja positivo.

4.1.1. Momento inicial: o contacto com os alunos

Tendo em conta o tem vindo a ser defendido e atestando Moreira e Duarte (2019, p. 45) que afirmam que “os processos de profissionalização académica dos docentes deverão alicerçar-se numa formação cientificamente sólida, que lhes permita refletir sobre a sua prática e tomar decisões pedagógicas, bem como constatar a relevância das incontornáveis interações entre a escola e a sociedade”, é essencial que os professores se considerem como agentes sociais efetivos, incorporem a sua ação profissional num processo de intervenção social e reconheçam as implicações dessa ligação e envolvimento no meio em que atuam.

Recuando no tempo e pensando no início do EP, o mesmo foi repleto de sentimentos e nostalgias do passado. O primeiro contacto com os alunos foi como um reavivar das memórias, pois, pensando que ainda há pouco tempo o meu lugar era do outro lado fazia-me pensar em como tudo passou tão rápido, mas também me levou a refletir da importância do lugar que ocupava agora para aqueles alunos e dos desafios e aventuras que iria enfrentar.

Apesar de saber que a atividade dos professores se inicia muito antes da entrada dos alunos na escola, na primeira semana recebi uma grande quantidade de informação e de documentos que tinha de elaborar que fiquei um pouco “sem chão” e preocupado com os tempos que se seguiriam.

“Numa fase inicial, definimos um conjunto de regras para estabelecer com os alunos na primeira aula que estes devem cumprir mais concretamente relativamente à assiduidade, pontualidade e comportamento na aula. Observamos os critérios de avaliação da disciplina e a respetiva percentagem de cada um deles na nota final. Foi pedido a elaboração de alguns

documentos, nomeadamente o esboço dos planos de aula, a ficha biográfica, as tabelas do FITescola e as reflexões semanais.”

(Diário de Bordo (DB), 06 de setembro – 17 de setembro de 2021).

4.1.2. Planeamento Anual

O planeamento anual de uma turma tem em conta uma perspetiva global procurando situar e concretizar os programas de ensino no local e com as pessoas envolvidas, tendo como objetivo orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas em concordância com as orientações do grupo de EF e com o PNEF (Bento, 2003).

A elaboração do planeamento anual de turma teve em conta o ano de escolaridade da turma residente e partilhada (o 10º e 6º anos) e o seu horário, no caso do 10º ano (sessão de 50 minutos às terças-feiras e sessão de 100 minutos às quintas-feiras) e no caso do 6º ano (sessão de 50 minutos às terças-feiras e sessão de 100 minutos às sextas-feiras), as modalidades previamente definidas pelo grupo de EF e o *roulement* dos espaços a serem ocupados pelos professores de EF.

Tabela 1 - Planeamento anual 10º ano

1º Período	2º Período	3º Período
- Voleibol; - Ginástica; - Atletismo – Resistência e Salto em Altura.	- Basquetebol; - Ginástica; - A.R.E; - Badminton; - Atletismo – Velocidade e Estafetas.	- Futsal; - Ginástica; - Atletismo - Peso

Tabela 2 - Planeamento anual 6º ano

1º Período	2º Período	3º Período
- Basquetebol; - Ginástica - Solo; - Badminton; - Atletismo – Resistência	- Andebol; - Ginástica - Aparelhos; - A.R.E; - Badminton; - Atletismo – Velocidade.	- Voleibol; - Atletismo – Peso.

Ao nível da Aptidão Física, foram reservados dois momentos para aplicação dos testes FitEscola no 1º e 3º períodos, tendo os resultados, no 3º período tido um peso de 15% na nota final.

Com o intuito de elaborar o planeamento anual para o 6º e 10º ano de escolaridade, de acordo com as indicações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do Ensino Básico e Secundário e do planeamento anual de Educação Física do Agrupamento de Escolas da EC, foi realizado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC). O MEC foi desenvolvido especificamente para o ensino do desporto, coadjuvando os novos professores a criarem uma orientação para o ensino (Vickers, 1990). Este encontra-se dividido em 3 grandes fases sendo elas a análise, a decisão e a aplicação.

A fase de análise, corresponde aos três primeiros módulos, que se associam direta ou indiretamente ao processo de E-A e ao modo de intervenção selecionado por nós, professores.

Na fase das decisões é definida a extensão e a sequência da matéria, o que implica que se definam quais os conteúdos a lecionar e como se vão articular, de modo a estabelecer objetivos.

A fase de aplicação onde serão lecionadas as matérias no decorrer do ano letivo presente.

4.1.3. Unidades Didáticas

O MEC apresenta-se como um instrumento essencial para o planeamento das várias UD por parte dos professores, visto que, tal como defende Bento (2003), apresenta etapas claras e bem distintas a serem consideradas no processo de E-A dos alunos. Este modelo reflete também um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como os conceitos da ciência do desporto influenciam o processo de E-A (Mesquita et al., 2014).

Este tipo de planeamento tem por base adequar as condições de aprendizagem a todos os alunos, de forma que todos consigam cumprir os objetivos propostos pelo professor em cada uma das UD. Tendo em conta isto, é necessário analisar e planear a sequência dos conteúdos e que estratégias a adotar de forma a cumprir os objetivos definidos previamente.

4.1.4. Planos de Aula

O PA apresenta-se como um guia para o ensino de uma única sessão que tem como referência os objetivos previamente definidos para a unidade didática e os planejamentos anuais da turma (Rink, 2010). Os objetivos devem ser o reflexo das ideias concebidas pelo professor que projeta a realização da aula tendo em conta as decisões previamente tomadas (Bento, 2003).

A estrutura utilizada pelo NEP para a elaboração dos planos de aula dividia-se em três partes: inicial, fundamental e final, estando também inserido o respetivo tempo das tarefas, os objetivos específicos, as situações de aprendizagem e respetiva descrição da organização metodológica e as componentes críticas.

4.2. Da teoria à prática – um caminho importantíssimo

Tendo em conta que o ato de ensinar engloba a interação dos alunos com uma panóplia de estratégias, métodos e situações que culminam no cumprimento dos objetivos estabelecidos, socorri-me de algumas estratégias e métodos de ensino de forma a criar condições favoráveis para a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características. Um dos aspetos mais importantes, na minha opinião, é conseguir conciliar a escolha das estratégias, métodos e situações, com os objetivos de aprendizagem e características dos alunos. Serão apresentados os recursos que permitiram a realização da minha prática pedagógica em função das várias modalidades e das duas turmas em que trabalhei.

4.2.1. 1º Período

Durante o primeiro período, a minha prática dividiu-se entre as modalidades de Ginástica de solo, Voleibol e Atletismo – Resistência e Salto em Altura na turma residente e as modalidades de Basquetebol, Badminton, Ginástica de Solo e Atletismo – Resistência na turma partilhada, salientando-se o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Competência nos jogos de invasão.

4.2.1.1. Turma Residente

No caso da turma residente, abordei as modalidades de Voleibol e Ginástica de Solo e algumas estratégias e modelos utilizados tendo em conta as características e condições encontradas nas aulas.

4.2.1.1.1 Ginástica de Solo

Em relação à UD de Ginástica de Solo, a mesma dividiu-se pelos 3 períodos, sendo a Avaliação Sumativa (AS) realizada no 3º período. Em relação às condições da EC para a prática da modalidade, existe uma instalação específica para abordar a mesma (GP) e no caso da disciplina de Solo, apresenta uma quantidade satisfatória de colchões que permite uma prática constante por parte dos alunos, pois a turma era constituída por um número reduzido de alunos (17). Inicialmente, um dos problemas encontrados foi o facto de ainda termos de ter alguns constrangimentos impostos pela pandemia, principalmente no contacto entre o professor e os alunos e também entre os alunos.

A UD dividiu-se em duas fases distintas: a primeira em que foram apresentados os elementos e exercitados de forma isolada em que foram utilizadas 7 aulas. Numa segunda fase, foram elaboradas sequências de 3 níveis, de forma a poder avaliar os alunos no fim da mesma e foram utilizadas 9 aulas para a sua exercitação.

As aulas foram sempre concebidas tendo em conta o máximo tempo possível de exercitação por parte dos alunos. Dividida em 3 partes (Inicial, Fundamental e Final), sendo que na parte inicial, principalmente nesta modalidade, o aquecimento torna-se muito importante, pois é uma modalidade propícia a lesões, pois geralmente os alunos apresentam muitas dificuldades na realização dos elementos. A parte fundamental era constituída por um aquecimento mais dinâmico, através da mobilidade articular e também por estações que permitiram trabalhar os elementos que foram abordados em cada aula.

Nesta UD, o modelo de ensino que adotei foi o MAC, pois, na minha opinião, seria importante colocar o aluno como elemento ativo da sua aprendizagem. Os problemas encontrados pelos alunos eram resolvidos através da interação social, isto é, os alunos trabalhavam em cooperação de forma a obter aprendizagens significativas.

No decorrer das sessões, com a implementação das várias situações de aprendizagem, o MAC levou que os alunos adquirissem aprendizagens sobre os diversos elementos gímnicos. O professor explicava as componentes críticas que achava mais pertinentes, demonstrando em seguida os vários elementos, de forma

que os alunos pudessem trabalhar em conjunto e progredir na sua aprendizagem, sendo assim o professor um facilitador da prática (Casey & Goodyear, 2015).

Uma das dificuldades encontradas durante a UD, foi os alunos apresentarem o seu descontentamento pelo facto de existir um grande espaço temporal entre as aulas e os alunos apresentarem uma perda nas capacidades.

“...alguns alunos queixaram-se do facto de não terem aulas de ginástica há mais de 1 mês o que fez com que perdessem algumas faculdades já adquiridas. Este facto vai ao encontro de um dos problemas que mais notei este ano. O facto de termos um *roulement* e termos de rodar pelos espaços disponíveis faz com que não haja uma continuidade na leccionação de cada modalidade o que pode provocar situações com estas. Uma das hipóteses para a solução deste problema passaria por adotar um novo método de rotação, um maior período numa instalação, de modo a dar continuidade a uma unidade didática.”

(*Diário de Bordo (DB)*, 30 de maio – 03 de junho de 2022).

4.2.1.1.2 Voleibol

O Modelo de ensino que utilizei na leção desta modalidade foi o MAPJ, visto que assenta em valores sociais e culturais que dão sentido à prática desportiva.

A estrutura do MAPJ assenta em quatro Etapas de Aprendizagem do voleibol. Como ponto de partida é fundamental identificar do nível de jogo em que se encontram os alunos de forma a determinar a Etapa de Aprendizagem a utilizar. Através da primeira aula destinada à realização da AD, a turma foi enquadrada no segundo nível de aprendizagem. O importante, segundo o nível de ensino e a segunda etapa de aprendizagem, é o aluno efetuar corretamente, e com critério, as técnicas de passe de frente, manchete e serviço por baixo em situações de 2x2, sendo também esse o foco aquando da criação da UD.

Em relação à abordagem do voleibol, como referem Mesquita et al. (2017, p. 73) “o processo de E-A reclama que o reduto da indissolubilidade entre teoria e prática seja garantido, onde as estratégias formativas a aplicar cumpram a transmutação de um saber baseado em regras e teorias para um saber situado, no qual esse saber, mais teórico, assume significado e contextualização. Só assim se torna possível a conformação dos ensinamentos teóricos em situação prática, o aportar do verdadeiro significado das aprendizagens legitimado pelos constrangimentos situacionais que ditam a sua apropriação e significado”.

Sendo a primeira modalidade coletiva que lecionei, notei algumas dificuldades inicialmente, principalmente no que se refere à correção de alguns aspetos mais técnicos, pois apesar de saber quais eram as componentes críticas dos mesmos, a falta de experiência na emissão de *feedbacks* e uma deficiente qualidade na instrução tornaram as aulas um pouco mais difíceis de dirigir.

“A nível pessoal, com o desenrolar das aulas, foram aparecendo alguns problemas. Um dos mais evidentes foi o facto de o meus *feedbacks* e instrução estarem aquém do desejado. Apesar de já ter trabalhado com crianças/jovens, em contexto de treino, agora a situação era bastante diferente. No caso do treino, tive a sorte de encontrar jovens bastante bons o que levava a que o meu *feedback* e instrução não precisasse de ser muito preciso, pois eles conseguiam de uma maneira ou outra ultrapassar as dificuldades.”

Reflexão final (RF) – 1º Período, 27 de dezembro 2021

Apesar de partir da segunda etapa de aprendizagem, foram inseridas na UD algumas habilidades motoras técnicas de etapas seguintes, pois os alunos, na AD apresentaram capacidades que podem ser trabalhadas com o intuito de abordar as mesmas.

Dada a especificidade do Voleibol, jogo de não-invasão de elevada exigência técnica, o MAPJ integra uma tipologia de tarefas que visa manipular o grau de complexidade do jogo na versão formal, suportada pelos princípios da continuidade e pelo incremento gradual de dificuldade (Musch et al., 2022). Segundo essa mesma tipologia de prática, as mesmas dividem-se em três: tarefas de aquisição, tarefas de estruturação e tarefas de adaptação.

As tarefas de aquisição legitimam-se através do reconhecimento de que a capacidade de jogo pode ser limitada e enviesada por constrangimentos de ordem técnica. São trabalhadas em tarefas analíticas sem referência ao jogo, pois visam a eficiência das habilidades. As tarefas de aquisição devem estar o menor tempo possível no processo de aprendizagem, tempo esse que não permite uma contextualização das habilidades motoras técnicas em contexto de jogo e outras tarefas.

As tarefas de estruturação consistem na exercitação das habilidades motoras técnicas em situações que integram a lógica do jogo e que incitam o seu fluxo. As mesmas assumem um papel mediador na transição entre a prática das habilidades desprovida das exigências do jogo para a sua aplicação em situações que englobam a complexidade do jogo, situações essas que devem ser facilitadores para a realização das habilidades. No meu caso, optei por iniciar com tarefas de encadeamento, pois permite uma realização sequencial de duas ou mais ações, tendo em conta a lógica do jogo. Exigindo a realização dos procedimentos de jogo de forma sequencial, retirando os constrangimentos do jogo, permitiu aos alunos focarem-se na eficiência técnica, incluindo os critérios de êxito relativos à eficácia e também apelando à adaptação dos alunos devido aos constrangimentos situacionais.

Complementando com estas tarefas, o jogo modificado deve ser introduzido, iniciando-se pelo jogo cooperativo. No caso da minha turma, optei por realizar jogo 2x2 de cooperação, pois apresenta uma vantagem que é a possibilidade de estruturar as ações táctico-técnicas, com e sem bola, em situações que, se por um lado replicam

a sequencialidade do jogo, por outro lado facilitam a ocorrência de sucesso na aprendizagem. A aplicação do jogo cooperativo deve ser majoritariamente realizada nas primeira e segunda etapas, pois os alunos apresentam deficiências no controle da bola, além do que o uso em demasia do mesmo pode comprometer o desenvolvimento do raciocínio tático.

Por último, o domínio técnico na presença de fluxo de jogo, a aquisição dos princípios táticos elementares e a aplicação das ações sem bola, reivindicam a progressão para as tarefas de adaptação. As mesmas integram o jogo de oposição, tendo como objetivo principal colocar o adversário em dificuldades para devolver a bola. São solicitadas neste tipo de tarefas a imprevisibilidade, a antecipação e a inteligência tática. A estruturação de ações específicas do jogo só é garantida se existir uma ligação direta com o objetivo do jogo. Para isso, podemos manipular os diferentes constrangimentos regulamentares do jogo. O jogo condicionado pode ser realizado para facilitar a ação dos jogadores (modificação por representação) ou, no sentido de dificultar (modificação por exagero). Pegando como exemplo a minha turma, optei por realizar numa primeira fase a modificação por representação, permitindo aos alunos finalizarem o ataque em passe, visto que o remate em suspensão é um gesto técnico de difícil execução. Com o desenrolar da UD e de forma que os alunos adotassem comportamentos tático-técnicos mais corretos, a finalização do ataque em remate em suspensão passava a valer dois pontos, assim como uma jogada finalizada após três toque valia também dois pontos. Com esta alteração, consegui através de pequenas modificações fazer com que os alunos realizassem as ações tático-técnicas mais apropriadas e assim compreendessem o jogo de voleibol.

4.2.1.2. Turma Partilhada

No caso da turma partilhada, abordamos as modalidades de Basquetebol e Atletismo - Resistência, apresentando algumas estratégias e modelos utilizados tendo em conta as características dos alunos e condições encontradas nas aulas.

4.2.1.2.1 Basquetebol

Após uma AD, conseguimos identificar que os alunos iriam trabalhar segundo a Forma Básica de Jogo 1 (FBJ1), apresentando algumas lacunas ao nível técnico. Aquando da elaboração da UD, optamos por realizar bastante trabalho técnico em todas as aulas, privilegiando também as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo. Apesar da turma se encontrar na FBJ1, optamos por inserir alguns conteúdos da Forma Básica de Jogo 2 (FBJ2), como os dribles de proteção e progressão e o lançamento na passada, de forma a elucidar os alunos para os conteúdos que serão abordados nos anos seguintes.

De maneira a rentabilizar ao máximo as aulas de UD, optamos por adotar o Modelo de Competência nos jogos de invasão. O modelo de competência nos jogos de invasão apresenta ideias comuns com o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e com o modelo de ensino de jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982). O mesmo foi concebido, não só para permitir que os alunos adquiram competência como jogadores, como também para adquirirem competências necessárias para desempenharem outros papéis de organização da prática desportiva, como a função de árbitro e de treinador. O mesmo modelo adota uma estratégia do topo para a base, pois parte de uma forma básica de jogo, passa para as formas parciais de jogo e termina nas tarefas baseadas no jogo, retornando depois às formas básicas de jogo.

Segundo a FBJ1, a principal preocupação é facilitar o controlo de jogo e o controlo corporal, pois os alunos querem fazer tudo depressa, agem precipitadamente, o que não lhes permite tomar decisões corretas. De todos os problemas relativos à FBJ1, os mais presentes nas aulas foram a perda da posse de bola por parte dos alunos e os alunos não encestarem.

De forma a resolver o primeiro problema apresentado, realizamos exercícios em que privilegiamos o passe e receção a duas mãos, o contacto visual com o colega e não olhar para a bola enquanto driblavam, pararem aquando da receção da bola e a orientação dos apoios para o cesto de forma a poderem visualizar melhor o jogo.

Em relação ao segundo problema, fizemos ver aos alunos que quanto mais perto do cesto lançarem maior probabilidade de sucesso têm. O lançamento em apoio

foi a habilidade mais trabalhada, sendo a mais simples e servindo de ponto de partida para a aprendizagem de outros tipos de lançamento.

Introduzimos também a forma parcial de jogo dedicada à finalização. A mesma consistiu em situações de jogo 3x2 em meio-campo, privilegiando o ataque, fazendo chegar a bola perto do cesto, tendo como objetivo marcar o maior número de cestos.

As tarefas baseadas no jogo relacionadas com a finalização incidiram no ensino do lançamento em apoio numa zona perto do cesto, após paragem, na sequência do drible e da receção de um passe. Foi também abordado o lançamento na passada após passe e após drible, efetuando exercícios como passe e corte: situação de 1x1+1 e também a penetração em drible, fazendo o atacante driblar pelo lado aberto do defensor.

No que concerne aos aspetos táticos e na forma de jogo 3x3 em meio-campo, privilegiamos o passe e corta, a marcação individual, a manutenção da posse de bola e a desmarcação do defensor direto. Focamo-nos também no facto de os alunos terem de ocupar as três posições de ataque (*spots*), utilizando melhor o espaço de jogo.

4.2.1.2.2 Atletismo – Resistência

A abordagem da corrida de resistência aeróbia na escola normalmente não é muito bem aceite pela generalidade dos alunos, preferindo atividades mais contagiantes e de fruição. A razão deste facto é as características intrínsecas da disciplina (não cativa os alunos), da monotonia na lecionação das aulas e a forma como é apresentada aos alunos (Herz e Zeuner, 2005).

É fundamental alterar este facto e, por isso, optámos por imprimir um lado mais lúdico às aulas, fomentando a ideia de jogo. Não mandar correr os alunos apenas por correr, mas com algum objetivo.

Na elaboração da UD, tivemos em consideração três aspetos fundamentais na corrida de resistência: noção de ritmo, espaço e tempo. No caso da noção de ritmo, fizemos perceber aos alunos que cada um tem o seu ritmo e que mudanças de ritmo consecutivas provocam maior desgaste físico. Em relação à noção de tempo, tentamos que os alunos percebessem que teriam de dosear o esforço, tendo em conta o tempo de corrida proposto, isto é, perceberem qual o ritmo que devem manter para correr durante 5 ou 10 minutos e por último no caso da noção de espaço, os alunos teriam de dosear o esforço em função do tempo e espaço percorrido, isto é, perceberem qual o ritmo a manter para conseguirem percorrer 1 ou 2 quilómetros.

O doseamento do esforço é fundamental na corrida de resistência, e para isso apresentei aos alunos algumas estratégias para controlar a respiração, inspirando pelo nariz e expirando pela boca, mantendo uma frequência cardíaca regular.

No que diz respeito às aulas propriamente ditas, optamos por exercícios mais lúdicos e que fomentassem o trabalho de grupo. Valorizar positivamente aquelas equipas que mantêm em todos os momentos o grupo coeso e cheguem agrupadas ao fim, com todos os seus elementos incluídos deve ser adotado. Isto envolve a valorização do desempenho em equipa, fomenta o espírito de grupo, a entreaajuda, o respeito pelos elementos menos capacitados. Daqui podem nascer importantes noções para os alunos, entre elas possibilitar ao aluno menos dotado nessa capacidade física, uma vivência de êxito, ponto importantíssimo para a motivação.

Apesar de todos os factos apresentados, em relação a esta turma, os resultados foram satisfatórios, tendo sido de algum modo surpreendentes.

“Na aula lecionada à turma partilhada em coadjuvação com o professor estagiário Maurício, no caso foi da disciplina de atletismo, da modalidade de resistência, fizemos uma pré-avaliação da mesma, em que os alunos apresentaram resultados positivos, superando as expectativas dos professores.”

(Diário de Bordo (DB), 25 de outubro – 29 de outubro de 2021).

Inicialmente procedemos à formação de grupos o mais heterogéneos possível dentro de si. A aceitação do mais fraco por parte daqueles mais aptos é importante, sendo a EF entendida também como um papel de socialização.

A forma de abordagem temporal desta UD deve ser tida em conta, pois uma aula completa de corrida, além de pedagogicamente incorreto é extremamente monótona e fisicamente muito exigente para a quase totalidade dos alunos.

4.2.2. 2º Período

4.2.2.1. Turma Residente

Aquando do planeamento anual, ficou estipulado abordar no 2º período as modalidades de Basquetebol, Atletismo – Velocidade/Estafetas, Ginástica, Atividades Rítmicas Expressivas (A.R.E) e Badminton. Nesta secção apresentarei algumas estratégias utilizadas nas modalidades de A.R.E e Badminton mais concretamente.

4.2.2.1.1 A.R.E

Inicialmente, procurei perceber a disponibilidade dos elementos da turma para a modalidade, e logo aí selecionei uma aluna com a tarefa de elaborar uma pequena coreografia, de maneira que pudesse ser apreendida facilmente e que estivesse ao alcance de todos os elementos da turma. Permiti que a aluna escolhesse alguns colegas para a ajudar na elaboração e leção da coreografia.

Durante as aulas, o grupo previamente escolhido para a elaboração da coreografia, dividiu-se em pequenos grupos com o intuito de ensinar a mesma aos restantes alunos e posteriormente realizá-la com a turma completa.

Com isto, o modelo adotado na leção desta modalidade foi o MAC, tendo o professor apenas sido um facilitador dos processos cooperativos, gestor dos grupos de trabalho e apenas intervindo caso se verificasse um risco de não cumprimento do objetivo pretendido. Aos alunos foi dado espaço para tomarem decisões sobre como organizar o trabalho, o tempo e os recursos disponíveis, apresentar e explicar os passos da coreografia aos colegas, trabalhando autonomamente nas mesmas. Sempre que necessário, poderiam recorrer ao professor em caso de dúvida.

No fim da UD e analisando o resultado, penso que a aplicação deste modelo surtiu efeito, pois a coreografia foi bem conseguida e todos os alunos empenharam-se para que a mesma fosse realizada com sucesso.

“A aula de quinta-feira foi da modalidade de atividades rítmicas expressivas. Na minha opinião a aula correu muito bem, tendo em conta os receios sobre o desenrolar da aula, mas os alunos conseguiram empenhar-se e demonstrar esforço para conseguir realizar a coreografia. De salientar o facto de a coreografia ter sido proposta por duas alunas, o que permite dar mais autonomia aos alunos e estes perceberem que conseguir arranjar uma coreografia que possa ser realizada por todos os alunos torna-se difícil. Na minha opinião os alunos surpreenderam-me e conseguiram estar todos juntos na tarefa, apesar de eu ter comandado a aula, foram as alunas que propuseram a coreografia que lideraram a turma e ensinaram os passos, sempre com a supervisão e correção do professor.”

(Diário de Bordo (DB), 24 de janeiro – 28 de janeiro de 2022).

4.2.2.1.2 Badminton

A modalidade de badminton foi, sem dúvida, das que mais prazer me deu em lecionar. O entusiasmo por mim demonstrado ao longo das aulas decerto que provocou nos alunos uma motivação extra para a realização das aulas. O *feedback* também melhorou, estando mais interventivo durante a aula.

“Um dos aspetos que senti uma melhoria significativa foi no *feedback* dado durante a aula. Penso que na origem desta melhoria é sem dúvida o gosto que nutro pela modalidade e desde muito novo que pratico. No final da aula os próprios alunos perguntaram se eu gostava da modalidade pois notaram-me mais interventivo durante a aula.”

(Diário de Bordo (DB), 14 de fevereiro – 18 de fevereiro de 2022).

A metodologia utilizada para a leção das aulas foi através de sequências de batimentos, sendo uma sequência uma repetição ordenada de batimentos, segundo uma lógica estabelecida, que se repetem sucessivamente, sem interrupção, obedecendo a uma lógica de batimento/resposta permitindo assim uma forma simples e organizada de exercitação dos batimentos. Através da realização das sequências foi possível trabalhar diferentes conteúdos como a técnica, precisão e consistência de batimento, os deslocamentos, a tática de jogo e até as capacidades condicionais.

De forma a tornar menos monótona a realização das sequências, utilizei dois tipos de sequências: unilaterais e bilaterais. Numa primeira fase e de forma a não dificultar muito a tarefa dos alunos, optei por realizar sequências unilaterais, pois os alunos realizavam sempre o mesmo batimento durante a sequência, alterando apenas quem iniciava o serviço, trocando aí o batimento. Com o desenrolar das aulas, fui introduzindo as sequências bilaterais, em que os alunos realizavam batimentos distintos durante a mesma e a sequência tinha uma continuação e os mesmos iam alterando o batimento executado, aumentando a complexidade do exercício.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades que tiveram de ser corrigidas, entre elas as pegas e principalmente os deslocamentos. As pegas são fundamentais para que seja possível uma boa manipulação da raquete, permitindo um máximo controlo da cabeça da mesma, conseguindo assim bater facilmente no volante em qualquer posição. Na minha opinião a maior lacuna apresentada pelos alunos foi nos deslocamentos. Os deslocamentos fazem parte integrante da técnica já que a sua correta execução é determinante para a correção técnica e para a eficácia dos batimentos. Nos deslocamentos é fundamental após a realização dos mesmos,

retornar à posição base de forma a conseguir ler o jogo de modo a realizar os deslocamentos mais adequados.

No contexto de jogo, apesar do badminton distinguir-se das restantes modalidades por se caracterizar pelo jogo de singulares ou pelo jogo de pares, o NEP decidiu então apenas abordar situação de jogo de singulares, dado que não estavam reunidas as condições no que diz respeito ao espaço disponível para a prática. No jogo de singulares (1x1), comecei por apresentar aos alunos as dimensões do campo e respetivas linhas, visto ser um conteúdo que a maioria tem dificuldade em apreender. Falei também em algumas regras básicas, como a regra do serviço cruzado e que o mesmo tem de ultrapassar a linha de serviço curto. O jogo deve ser caracterizado pela utilização de vários tipos de batimentos tendo em conta a trajetória do volante e a posição do adversário. A combinação dos mesmos deve ser efetuada tentando colocar o máximo de dificuldades ao adversário, enviando o volante para diferentes partes do campo, obrigando-o a deslocar-se. Um dos principais *feedbacks* que utilizei durante as aulas era para que “pussem o adversário a correr”.

4.2.2.2. Turma Partilhada

4.2.2.2.1 Ginástica de Aparelhos

Esta disciplina da ginástica causa, a maioria das vezes, alvoroço entre os alunos. Apesar disso, existem sempre aqueles alunos que apresentam alguns receios perante a mesma.

Sendo a primeira vez que a maioria dos alunos abordaram esta disciplina da ginástica, tornou-se imperativo explicar alguns regras de segurança de modo que as aulas decorressem de forma segura. A explicação dos exercícios também era fundamental para que os mesmos percebessem os objetivos dos mesmos.

“Para a maioria dos alunos, esta disciplina da ginástica é totalmente nova, o que levou a algum dispêndio de tempo para a explicação dos exercícios em cada estação.”

(Diário de Bordo (DB), 10 de janeiro – 15 de janeiro de 2022).

Tendo em conta que eramos três professores disponíveis para a lecionação da aula, optamos por elaborar as aulas tendo por base estações, em que trabalhamos os aparelhos boque, trave e minitrampolim.

O aparelho que os alunos apresentaram mais dificuldades na execução dos exercícios foi o boque. O salto ao eixo, elemento abordado neste aparelho, apresenta 4 fases: corrida preparatória, chamada, salto e receção. Numa fase inicial, colocamos um colchão por cima do boque de maneira que os alunos se sentissem mais confiantes na realização do salto, pois a maioria ao ver o boque apenas, sentia receio de realizar o mesmo. Apesar disso os alunos continuaram a ter algum receio em realizar o salto e optamos por substituir o boque por um colchão em forma de boque que tínhamos à disposição e as melhorias foram notórias.

4.2.2.2.2 A.R.E

Tendo em conta que a turma é de um escalão etário baixo e apresenta alguns problemas comportamentais, a modalidade de A.R.E. apresentou-se como um grande desafio para o NEP. Contudo a resposta dos alunos foi positiva, apesar de, por norma, os alunos sentirem algum desconforto na realização das aulas desta modalidade.

“Na minha opinião a aula correu bem e os alunos demonstraram empenho na aula, apesar de a modalidade ser das menos gostadas pelos alunos.”

(Diário de Bordo (DB), 17 de janeiro – 21 de janeiro de 2022).

Tivemos como objetivo o trabalho de conteúdos como a relação com os colegas, noção do corpo (partes, ações e formas), noção do tempo (ritmo/cadência), noção de espaço (percursos) e energia (tempo e fluidez) tendo por base exercícios na sua maioria lúdicos, de forma que os alunos trabalhassem esses conteúdos de uma forma mais leve e despreocupada.

4.2.3. Desenvolvimento Profissional – Origem da motivação dos alunos

4.2.3.1 Resumo

Devido à situação pandémica, os índices de atividade física das crianças e jovens baixou bastante, o que provocou uma diminuição na motivação das mesmas para a prática. Com o início do ano letivo, as expectativas em relação à motivação dos alunos para a aula de EF eram reduzidas. Com o desenrolar do ano letivo, a motivação evidenciada pelos alunos excedeu em grande escala as minhas expectativas. Com isto, comecei a interrogar-me o porque deste nível de motivação e quais seriam os fatores que levavam a tal coisa. A elaboração do presente estudo tem como objetivo geral estudar as tendências de motivação (intrínseca ou extrínseca) dos alunos em relação à disciplina de EF. Os objetivos específicos são pesquisar as tendências motivacionais dos alunos nas aulas de EF e verificar a existência de diferenças significativas, na motivação intrínseca e extrínseca, entre alunos de diferentes géneros do 10º ano. No estudo participaram 36 alunos, 21 do género feminino e 15 do género masculino, das turmas do décimo ano de escolaridade, matriculados no ano letivo 2021/2022, numa escola secundária situada no Porto. No que diz respeito aos instrumentos de análise, a mesma foi realizada tendo por base o questionário sobre tendências motivacionais de Kobal (1996). Este instrumento de avaliação é constituído por um questionário referente à identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos para as aulas de EF, formado por dois grupos de questões, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes à motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca. O questionário é o resultado de nove estudos pilotos aplicados por Kobal (1996), tendo já sido utilizado em estudos posteriores (Marzinek e Neto, 2007; Bastos et al. 2008) e foi considerado o instrumento de avaliação ideal para dar resposta aos propósitos do estudo. O teste consiste em 4 questões com múltiplas respostas, sendo que na primeira pedi aos alunos para escolherem o respetivo sexo. As restantes 3 questões são apresentadas com múltiplas respostas e os alunos devem escolher no máximo 4 hipóteses, sendo estas as que os mesmos consideram mais relevantes. No que toca aos resultados, a tendência motivacional para a participação nas aulas de Educação Física é a motivação extrínseca. Já a tendência motivacional para o gosto/não gosto das aulas de Educação Física é a motivação intrínseca.

Comparando entre géneros, a principal conclusão é a de que o género masculino encontra-se mais motivado do que o género feminino para a participação ativa nas aulas de EF.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO INTRINSECA, MOTIVAÇÃO EXTRINSECA.

4.2.3.2 Abstract

Due to the pandemic situation, children and young people's physical activity rates decreased considerably, which caused a decrease in their motivation to practice. With the beginning of the school year, expectations regarding students' motivation for PE classes were low. As the school year progressed, the motivation shown by students greatly exceeded my expectations. With this, I began to wonder why this level of motivation and what were the factors that led to such a thing. The general objective of this study is to study the tendencies of motivation (intrinsic or extrinsic) of students in relation to the subject of PE. The specific objectives are to research the students' motivational tendencies in PE classes and to verify the existence of significant differences, in intrinsic and extrinsic motivation, between students of different genders in the 10th grade. In the study participated 36 students from the 10th grade, 21 female and 15 male. enrolled in the school year of 2021/2022, in a secondary school located in Oporto. In what concerns the instruments of analysis, the same was carried out based on the questionnaire on motivational tendencies of Kobal (1996). This evaluation instrument consists of a questionnaire concerning the identification of intrinsic and extrinsic motives for PE classes, formed by two groups of questions, with 32 statements in total, 16 referring to intrinsic motivation and 16 referring to extrinsic motivation. The questionnaire is the result of nine pilot studies applied by Kobal (1996), having already been used in subsequent studies (Marzinek and Neto, 2007; Bastos et al. 2008) and was considered the ideal assessment instrument to meet the purposes of the study. The test consists of 4 questions with multiple answers, and in the first question I asked students to choose their gender. The remaining 3 questions are presented with multiple answers and students should choose a maximum of 4 hypotheses, which they considered to be the most relevant. Analyzing the results, the

motivational tendency for participation in Physical Education classes is extrinsic motivation. The motivational tendency for liking/disliking Physical Education classes is intrinsic motivation. Comparing between genders, the main conclusion is that males are more motivated than females to actively participate in PE classes.

KEY WORDS: PHISICAL EDUCATION; INTRINSIC MOTIVATION; EXTRINSIC MOTIVATION

4.2.3.3 Introdução

O presente estudo encontra-se integrado na Área 3 respeitante ao Desenvolvimento Profissional, tendo como objetivo geral estudar as tendências de motivação (intrínseca ou extrínseca) dos alunos em relação à disciplina de EF. O tema deste estudo surgiu pelo facto de a maioria dos alunos apresentarem-se sempre bastante motivados para as aulas, contrapondo com algumas situações que no tempo em que eu andava na escola aconteciam, quer por situações que outros EE enfrentavam nos seus EP.

É sabido da importância da motivação como fator na aprendizagem. A mesma é subdividida por influência de fatores intrínsecos, quando se realiza uma atividade pela própria atividade em si, que é a motivação que mais colabora para a aprendizagem, ou seja, pelo interesse inerente e pelos afetos e cognições espontâneos que advém da atividade, e os fatores extrínsecos, quando se executa a atividade por motivação externa à prática em si, isto é, esperando um retorno que está fora da vivência da própria atividade (KOBAL, 1996).

A importância da disciplina de EF no currículo em todos os níveis de Educação e Ensino justifica-se pelo facto de promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, estimulando o raciocínio, a resolução de problemas de forma autónoma, o desenvolvimento de relações interpessoais e o aumento da consciência e domínio sobre o próprio corpo (Educação, 2018). Nesse sentido, Mesquita e Graça (2011) defendem que o professor deve colocar os alunos no centro do processo de E-A, desenvolvendo as áreas de competências acima mencionadas e adaptando-se e reagindo mais facilmente às novas realidades e adversidades/dificuldades

encontradas nos mais diversos contextos. O professor deve, por isso, dotar a sua prática pedagógica com estratégias orientadas para o perfil dos seus alunos, garantindo o seu desenvolvimento integral ao fornecer-lhes experiências que possam otimizar os seus aspetos físicos, cognitivos, psicossociais e considerar o seu carácter marcadamente heterogéneo (Botelho-Gomes et al., 2012).

Com isto, com o intuito de perceber as características dos alunos e a melhor forma de conseguir “chegar” aos alunos, realizei o presente estudo de forma a criar um “perfil dos alunos” e as estratégias a adotar, pois num aluno intrinsecamente motivado as estratégias a ser aplicadas podem ser diferentes das aplicadas num aluno motivado extrinsecamente.

4.2.3.4 Enquadramento teórico

Motivação

O contexto Escola para muitos dos alunos é encarado como a vivência dos múltiplos desafios que este meio pode proporcionar. Assim sendo, esse mesmo envolvimento torna-se preponderante na vida das várias crianças, adolescentes e jovens que o frequentam, pois é onde passam a maior parte do seu tempo, influenciando o seu desenvolvimento enquanto pessoas. Como é sabido, a motivação escolar tem sofrido um decréscimo gradual tendo como consequência a nítida dificuldade dos alunos na concretização das atividades que a escola propõe, ao longo de cada ano letivo (Santos, 2004).

No que concerne ao termo motivação, este teve origem no vocábulo latino *MOVERE*, que está associado a uma ideia de movimento (Alves et al., 1996). Fonseca (1993) afirma que a motivação é o resultado obtido da conjugação entre causas internas (personalidade) e externas (contexto onde o indivíduo se insere) sentenciando um determinado procedimento.

Segundo alguns autores (Marzinek & Neto, 2007), a motivação é percebida através de dois parâmetros: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira abrange causas internas como, por exemplo, a força de vontade e o prazer em participar nas aulas de Educação Física. Quanto à motivação extrínseca, esta compreende fatores de ordem externa que guiam os alunos à prática, ou não, das aulas, como é o exemplo da influência que os pais, os colegas e o professor podem

exercer nas atitudes do protagonista. Posto isto, para Chicatti (2000, cit. por Masseru, 2010), a motivação é estimulada na maior parte das vezes por fatores externos, mesmo sabendo da influência que a relação pessoa-meio tem nas ações humanas, ou seja, que cada sujeito tem a capacidade de se motivar por si só.

Assim, a motivação, também, poderá ser entendida como a perseverança conferida por um indivíduo numa atividade que realiza (Dehnel, 2010).

Deste modo, no que respeita à motivação em contexto escolar, esta está intimamente ligada com o desempenho e qualidade da aprendizagem por parte do aluno, isto é, só alguém motivado poderá executar as atividades propostas pelo professor, envolvendo-se, assim, no processo de ensino-aprendizagem (Masseru, 2010). Com isto, conclui-se que será indispensável a motivação, na escola, para que surja aprendizagem com qualidade. Segundo Rink (1993), a motivação dos alunos é constantemente mencionada pelos professores como um grande problema no ensino, particularmente no ensino secundário.

Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca parte do foro interno do indivíduo, na sua busca por autossatisfação, expressando-se no desejo de realizar e voltar a realizar uma atividade ou comportamento. Kobal (1996) indica que se um indivíduo se mantém interessado por uma atividade durante a sua realização e se, após esta estar concluída, a quer realizar outra vez, é um indivíduo intrinsecamente interessado. De acordo com os autores Richard e Edward (2000), uma boa aprendizagem e a conquista de elevado grau de desempenho, no desporto de alto rendimento, podem ser alcançados através de um correto trabalho ao nível da motivação intrínseca. Por exemplo, um aluno que realize os trabalhos de casa pelo prazer e conhecimento que essa tarefa lhe proporciona, e sem pensar em qualquer tipo de recompensa pela sua realização, é um aluno intrinsecamente motivado, pois a própria tarefa, por si só, já o satisfaz. Este mesmo autor menciona que é entre a pessoa e a tarefa, quando esta se torna interessante, que surge a motivação intrínseca.

Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca parte de fatores externos ao indivíduo. Um exemplo da motivação extrínseca é o seguinte: um aluno cujos pais tenham prometido uma viagem caso este tenha boas notas no final do ano, é um aluno extrinsecamente motivado. Kobal (1996) indica que um indivíduo que realize uma tarefa em busca de uma recompensa extrínseca à mesma, é um indivíduo extrinsecamente motivado, sendo que o indivíduo não realiza a tarefa pela vivência da mesma, mas sim pela recompensa no seu final. Richard e Edward (2000) esclarecem que a grande maioria das tarefas são realizadas com o objetivo de alcançar um resultado positivo e que, desta forma, a motivação extrínseca contrasta com a motivação intrínseca. Este mesmo autor, com um exemplo de fácil compreensão, demonstra-nos este conceito: um aluno que realize os trabalhos de casa porque tem medo da reação dos pais caso não os faça, está extrinsecamente motivado para a tarefa, pois apenas a realiza pelo medo da reação dos pais. Tomemos como exemplo, as recompensas dadas pelos pais, elogios verbais dados pelo professor, as instalações onde praticam as aulas de Educação Física, o material disponível ou os próprios colegas da turma. Se por um lado os alunos forem rebeldes, a turma poderá tornar-se rebelde, por outro lado se a turma for empenhada nas tarefas e interessados podem levar os outros alunos a tomarem a mesma atitude. Como refere Deci, 1975 (cit. por Ferreira, 2005) “quando o indivíduo está extrinsecamente motivado não participa na atividade pelo prazer inerente à experiência realizada, mas pelo facto de receber algo positivo ou evitar algo negativo, quando a atividade tiver terminado.”

Motivação para as aulas de Educação Física

Centrando-nos especificamente na motivação para as aulas de Educação Física, Santos (2003) refere que um professor só terá sucesso quase pleno se conseguir conciliar o ensino de alunos “menos capazes” com os “mais capazes, criando uma igualdade de oportunidades, de participação e de progressão na tarefa”. O docente de Educação Física deve estar consciente desta realidade, compreendendo e lidando com a complexidade e heterogeneidade que caracteriza o

corpo de alunos. Deve ter a sensibilidade e competências necessárias para motivar cada aluno de acordo com as suas características.

Magill (1984) indica que a motivação para aprender pode não estar presente no aluno logo de início, pois a presença de influências externas, como por exemplo, a frequência obrigatória, pode vir a ser uma motivação interna artificial. No entanto, nada impede que ele, ao realizar as atividades, possa desenvolver um “desejo interno” ou motivação para continuar. Para isso a escola deve estar muito atenta, pois se o aluno está a frequentar as aulas por motivo de algum efeito externo que o obrigue a estudar, poderá com o tempo não ter um bom aproveitamento ou até mesmo deixar a escola. Sendo assim, deve-se procurar motivar o aluno sempre, para que ele se sinta cada vez mais interessado em aprender.

4.2.3.5 Objetivos

Objetivo Geral:

- Perceber a tendência de motivacional (intrínseca ou extrínseca) dos alunos em relação à disciplina de Educação Física.

Objetivos Específicos:

- Pesquisar as tendências motivacionais dos alunos nas aulas de Educação Física;
- Verificar se existem diferenças significativas, na motivação intrínseca e extrínseca, entre alunos de diferentes géneros do 10º ano.

4.2.3.6 Material e Métodos

4.2.3.7 Participantes e Contexto

No presente estudo participaram 36 alunos, 21 do género feminino e 15 do género masculino, das turmas do décimo ano de escolaridade, matriculados no ano letivo 2021/2022, numa escola secundária situada no Porto.

4.2.3.8 Instrumentos e procedimento de recolha de dados

Recolha de dados

A avaliação da tendência motivacional e o nível desta nos alunos incluídos na amostra, foi realizada tendo por base o questionário sobre tendências motivacionais de Kobal (1996). Este instrumento de avaliação é constituído por um questionário referente à identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos para as aulas de Educação Física, formado por dois grupos de questões, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes à motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca. Cada afirmação é respondida através de uma escala LIKERT de alternativas. (1-Concordo Muito; 2-Concordo; 3-Nem concordo nem discordo; 4-Discordo; 5- Discordo Muito).

Este questionário é o resultado de nove estudos pilotos aplicados por Kobal (1996), tendo já sido utilizado em estudos posteriores (Marzinek e Neto, 2007; Bastos et al. 2008) e foi considerado o instrumento de avaliação ideal para dar resposta aos propósitos do estudo.

Protocolo do teste de aplicação

No meu caso adaptei o questionário (Anexo 2) para responder da melhor forma aos problemas encontrados. O questionário consiste em 4 questões com múltiplas respostas, sendo que na primeira solicitei aos alunos para escolherem o respetivo sexo. As restantes 3 questões são apresentadas com múltiplas respostas e os alunos devem escolher no máximo 4 hipóteses, sendo estas as que os mesmos consideram mais relevantes, sendo que no questionário base cada afirmação é respondida através de uma escala LIKERT de alternativas.

4.2.3.9 Procedimentos de análise

Análise quantitativa

No presente estudo, para o tratamento e análise dos dados quantitativos recolhidos através de questionários, foi utilizado o programa estatístico IBM SPSS Statistics v.28, tendo sido utilizada uma análise estatística descritiva e o Teste T de amostras independentes, de forma a comparar os géneros, no que respeita ao tipo

de motivação mais escolhida. Foi realizado um teste para atestar a normalidade da amostra.

Tendo em conta que a plataforma *Google Forms* possibilitou a obtenção da frequência das respostas fornecidas em relação a cada questão, foi realizada uma análise dos dados através da estatística descritiva para proceder à apresentação da frequência de cada opção de resposta em cada questão.

4.2.3.10 Apresentação e análise dos resultados

Nesta seção irei apresentar e analisar os resultados obtidos, através dos testes estatísticos utilizados. Os mesmos serão apresentados por pergunta, isto é, tendo em conta a participação e o facto de gostar/não gostar das aulas de EF.

1. Participo nas aulas de EF porque:

No que concerne à tendência motivacional dos alunos para a participação nas aulas de EF, este estudo aponta que, analisando a média das respostas de cada tipo de motivação (Tabela 3), sendo que 0=Não e 1=Sim e quanto mais próximo de 1 maior é a tendência de utilização do respetivo tipo de motivação, a tendência motivacional para a participação nas aulas de Educação Física é a motivação extrínseca.

Tabela 3 - Resultado Questão 1

Tendência de Motivação	Média	Desvio Padrão
Motivação Intrínseca	,1944	,21639
Motivação Extrínseca	,4444	,34842

No caso da motivação intrínseca, o motivo mais apontado para a motivação para a participação nas aulas de EF foi: “Gosto de atividades físicas”.

No caso da motivação extrínseca, o motivo mais apontado para a participação nas aulas de EF foi: “Faz parte do currículo”.

Comparando entre géneros, no caso da motivação intrínseca (Tabela 4) existem diferenças estatisticamente significativas apenas no item “As aulas dão-me

prazer” ($t=-2,240$ e $Sig.=0,006$), sendo o género masculino aquele que mais selecionou este item.

Tabela 4 - Análise comparativa entre géneros para a MI.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Participo nas aulas de Educação Física porque:	Gosto de atividades físicas	Feminino	,57	,507	,695
		Masculino	,53	,516	
	As aulas dão-me prazer	Feminino	,19	,402	,006
		Masculino	,53	,516	
	Gosto de aprender novas modalidades	Feminino	,33	,483	,217
		Masculino	,53	,516	
	Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos	Feminino	,43	,507	,264
		Masculino	,67	,488	
	Sinto-me saudável com as aulas	Feminino	,33	,483	,217
		Masculino	,47	,516	

No caso da motivação extrínseca (Tabela 5), não existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos nos itens avaliados.

Tabela 5 - Análise comparativa entre géneros para a ME.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Participo nas aulas de Educação Física porque:	Faz parte do currículo da escola	Feminino	,48	,512	,138
		Masculino	,33	,488	
	Estou com os meus amigos	Feminino	,14	,359	,386
		Masculino	,20	,414	
	Preciso tirar boas notas	Feminino	,24	,436	,115
		Masculino	,13	,352	

2. Eu gosto das aulas de EF porque:

No que concerne à tendência motivacional dos alunos para gostar das aulas de EF, este estudo aponta que, analisando a média das respostas de cada tipo de motivação (Tabela 6), a tendência motivacional para gostar das aulas de Educação Física e a motivação intrínseca.

Tabela 6 - Resultados Questão 3

Tendência de Motivação	Média	Desvio Padrão
Motivação Intrínseca	,3833	,31848
Motivação Extrínseca	,2167	,22615

No caso da motivação intrínseca, o motivo mais apontado para a motivação em relação ao gosto pelas aulas de EF foi: “Aprendo uma nova habilidade”.

No caso da motivação extrínseca, o motivo mais apontado para a motivação em relação ao gosto pelas aulas de EF foi: “Sinto-me integrado no grupo”.

Comparando entre géneros, no caso da motivação intrínseca (Tabela 7), existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula” ($t=1,264$ e $Sig.=0,027$) e “As atividades dão-me prazer” ($t=-1,435$ e $Sig.=0,030$), tendo no primeiro o género feminino um maior número de respostas no primeiro e no segundo é o género masculino.

Tabela 7 - Análise comparativa entre géneros para a MI.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Eu gosto das aulas de Educação Física porque:	Dedico-me ao máximo à atividade	Feminino	,24	,436	,709
		Masculino	,73	,458	
	Aprendo uma nova modalidade	Feminino	,43	,507	,695
		Masculino	,53	,516	
	Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula	Feminino	,48	,512	,027
		Masculino	,27	,458	
	As atividades dão-me prazer	Feminino	,24	,436	,030
		Masculino	,47	,516	
	O que eu aprendo faz-me querer praticar mais	Feminino	,24	,436	,245
		Masculino	,33	,488	

No caso da motivação extrínseca (Tabela 8), não existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos nos itens avaliados.

Tabela 8 - Análise comparativa entre géneros para a ME.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Eu gosto das aulas de Educação Física porque:	Esqueço as outras aulas	Feminino	,33	,483	,398
		Masculino	,27	,458	
	O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance	Feminino	,14	,359	,386
		Masculino	,20	,414	
	Sinto-me integrado ao grupo	Feminino	,48	,512	,138
		Masculino	,33	,488	
	As minhas opiniões são aceites	Feminino	,14	,359	,080
		Masculino	,27	,458	

3. Não gosto das aulas de EF porque:

Em relação à tendência motivacional dos alunos para o facto de não gostarem das aulas de EF, este estudo aponta que, analisando a média das respostas de cada tipo de motivação (Tabela 9), a tendência motivacional para não gostarem das aulas de Educação Física é a motivação intrínseca.

Tabela 9 - Resultados Questão 4

Tendência de Motivação	Média	Desvio Padrão
Motivação Intrínseca	,1222	,09888
Motivação Extrínseca	,0794	,07968

No caso da motivação intrínseca, o motivo mais apontado para a motivação em relação a não gostarem das aulas de EF foi: “Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria”.

No caso da motivação extrínseca, o motivo mais apontado para a motivação em relação ao gosto pelas aulas de EF foi: “Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que outros”.

Comparando entre géneros, no caso da motivação intrínseca (Tabela 10), existem diferenças estatisticamente significativas no item “Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria” ($t=-1,264$ e $Sig.=0,027$), sendo que o género que apresenta um valor maior é o masculino.

Tabela 10 - Análise comparativa entre géneros para a MI.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Não gosto das aulas de Educação Física porque:	Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria	Feminino	,52	,512	,027
		Masculino	,73	,458	

No caso da motivação extrínseca (Tabela 11), existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros” ($t=1,364$ e $Sig.=0,004$) e “O professor compara o meu rendimento com o de outro aluno.” ($t=-1,190$ e $Sig.=0,015$), sendo que no primeiro o género que apresenta um valor maior é o feminino e no segundo é o masculino.

Tabela 11 - Análise comparativa entre géneros para a ME.

Questão	Itens	Género	Média	Desvio Padrão	Valor de Sig.
Não gosto das aulas de Educação Física porque:	As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor	Feminino	,24	,436	,115
		Masculino	,13	,352	
	Tiro nota baixa	Feminino	,05	,218	,073
		Masculino	,13	,352	
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros	Feminino	,33	,483	,004
		Masculino	,13	,352	
	O professor compara o meu rendimento com o de outro aluno	Feminino	,00	,000	,015
		Masculino	,07	,258	

4.2.3.11 Discussão dos resultados

O estudo realizado teve como objetivo geral perceber a tendência motivacional (intrínseca ou extrínseca) dos alunos em relação à disciplina de Educação Física, tendo como objetivos específicos pesquisar as tendências motivacionais dos alunos nas aulas de Educação Física e verificar se existem diferenças significativas, na motivação intrínseca e extrínseca, entre alunos de diferentes géneros do 10º ano.

Após a pesquisa na literatura verificámos alguns estudos que envolvem a MI e ME no contexto da EF na escola.

Hassandra et al. (2003) referiram que, se os alunos se sentirem interligados com o professor e com os conteúdos das aulas, estes apresentam melhores índices de competência e autonomia, o que se traduz no aumento da sua motivação para as aulas. O fator de influência que é o professor também se encontra estudado, e este é um importante fator na ME dos alunos. O facto de o professor manter uma boa relação com os alunos, proporcionar um clima motivacional positivo, ser tolerante aos erros e incentivar os em prática, são os principais componentes que os alunos valorizam no professor e que se concretizam num aumento das motivações para as aulas de EF (Pedditz, 2014).

Para Chicatti (2000, cit. por Masseru, 2010), a motivação é estimulada na maior parte das vezes por fatores externos, o que no caso dos resultados obtidos no presente estudo não é clara a associação acima referida. Com o intuito de responder ao objetivo específico de pesquisar as tendências motivacionais dos alunos nas aulas de Educação Física e analisando os dados recolhidos através das três questões realizadas aos alunos, na questão sobre a participação nas aulas a motivação é estimulada por fatores externos, na questão sobre o facto de gostar das aulas a motivação é estimulada por fatores internos e na questão sobre o facto de não gostar das aulas é estimulada por fatores internos.

Tendo como finalidade responder ao objetivo específico de verificar se existem diferenças significativas, na motivação intrínseca e extrínseca, entre alunos de diferentes géneros do 10º ano e partindo da participação na aula de educação física e tendo em conta a motivação intrínseca, o género masculino apresenta um

maior prazer na realização das aulas em comparação com o género feminino. Isto corrobora o estudo de Cairney et al. (2014) que encontraram diferenças entre os géneros em que os rapazes apresentaram índices motivacionais superiores em relação à satisfação nas aulas de EF quando comparados com as raparigas. Este resultado atesta também Lenhart et al. (2012) e Ilic et al. (2010) que encontraram diferenças significativas entre os géneros, em que os rapazes se encontravam mais motivados que as raparigas para a participação ativa nas aulas de EF. No caso da motivação extrínseca não existem diferenças estatisticamente significativas.

No caso do gosto pelas aulas de educação física e tendo em conta a motivação intrínseca, o género feminino apresenta uma maior compreensão dos benefícios das atividades propostas em aula, já o género masculino possui um maior prazer na realização das atividades, complementando o que foi retirado na questão da participação nas aulas em que os alunos do género masculino apresentam maior satisfação nas aulas. Koca (2009) e Crocker et al. (2000) defendem que a motivação intrínseca está intimamente relacionada com o prazer e interesse nas atividades de aprendizagem. No caso da motivação extrínseca não existem diferenças estatisticamente significativas.

Na questão sobre o porquê de não gostarem das aulas de educação física, no caso da motivação intrínseca, o género feminino apresenta o motivo de não haver tempo para praticar tudo o que gostariam. Um aspeto que podia ser alterado de forma a colmatar este motivo de desmotivação seria aumentar o tempo de aula disponível. Já no que toca à motivação extrínseca, o género feminino alega que alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros já o género masculino apresenta o motivo de o professor comparar o rendimento entre alunos. Partindo deste último item a influência do professor não pode ser descurada (Koka e Hein, 2003). Apesar de estar a analisar as diferenças entre os géneros, importa referir que neste estudo e mais propriamente nesta questão os resultados apontam para que o reforço positivo por parte do professor seja considerado pelos alunos como importante para a sua ME (Hattie, 2012), sendo que neste caso a atuação do professor fazia com que os alunos não gostassem das aulas de educação física.

4.2.3.12 Conclusões e ilações para o futuro

Com a realização do presente estudo foi-me permitido perceber a tendência motivacional (intrínseca ou extrínseca) dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e com isso ajustar a minha intervenção pedagógica no contexto em que estava inserido, mas também poderei utilizar este método no futuro sempre que se justifique. Na minha opinião, perceber qual a predisposição dos alunos para a aula de Educação Física pode fazer com que o professor consiga ajustar a sua intervenção de forma que os alunos se sintam mais motivados para a mesma.

Um dos principais problemas encontrados nas aulas de Educação Física é a *décalage* na motivação entre géneros em certas modalidades, algo que consegui avaliar com o presente estudo e poderei utilizar em situações futuras, de forma a cativar os alunos para todas as modalidades.

Uma das principais ilações pedagógicas que retirei da realização deste estudo foi que, apesar do professor dever ter um método próprio de lecionação, o mesmo deve ser adaptado ao contexto, pois por mais que o método seja o mais eficaz possível na teoria, se os alunos não quiserem o trabalho do professor estará condenado ao fracasso.

Para futuros estudos penso que seja determinante aumentar o número de participantes da amostra para que esta não seja apenas representativa da minha realidade e assim se consiga contribuir mais eficazmente para a melhoria das aulas de EF.

4.2.3.13 Referências Bibliográficas

- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S., Faught, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
- Crocker, P., Eklund, R., Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 383-394.
- Dehnel, R. P. (2010). *Student Athlete Motivation: Developing and Maintaining Self-directed Motivation in High School Student-Athletes*. Tese de Mestrado. Southwest Minnesota State University.
- Fonseca, A. (1993). *Percepção da Causalidade Subjacente aos Resultados Desportivos*. Dissertação apresentada às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto. (Garcia e Queirós, 2001) indicaram uma diminuição na importância atribuída à Educação Física por parte dos alunos.
- Fonseca, A. (1993b). *Motivação para a Prática Desportiva*. Relatório Apresentado às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto.
- Hassandra, M., Marios, G., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Ilic, J., Visnjic, D., Martinović, D., Zivorad, M. (2010). Investigation of relations between school achievements and motivation of 6th-grade students for involvement in Physical Education classes. *Proceedings*, 2, 34-41.
- Kobal, M. C. *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1996.

- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in turkey adolescence. pp. 165-185.
- Koka, A., Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Lenhart, C.M., Hanlon, A., Kang, Y., Daly, B.P., Brown, M.D., Patterson, F. (2012). Gender Disparity in Structured Physical Activity and Overall Activity Level in Adolescence: Evaluation of Youth Risk Behavior Surveillance Data. International Scholarly Research Network.
- Magill, Richard A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo: E. Blücher, 1984.
- Marzinek e Neto (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de educação física. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - N° 105 - Fevereiro de 2007*.
- Masseru, P. (2010). Educação Física Escolar no ensino médio no Município de São Vicente: Motivação dos Alunos, recursos materiais e caracterização do Professor. Santos – SP. Pré-projeto apresentado ao programa de iniciação Científica da Faculdade de Educação Física e Esporte da Universidade Santa Cecília.
- Pedditz, M. (2014). Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology*.
- Richard, M. R., & Edward, L. D. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 57-60.
- Santos, L. F. (2003) (Des)motivação dos alunos para as aulas de Educação Física – Um estudo realizado nas Escolas Secundárias de Gondomar. Dissertação apresentada com vista à obtenção de o grau de Mestre em Ciências do Desporto – Universidade da Beira Interior.

4.2.4. 3º Período

4.2.4.1. Turma Residente

4.2.4.1.1 Futsal

O futsal tem sido uma modalidade que tem revelado uma espontânea expansão a nível nacional e internacional. Apesar de ter sido considerada uma variante do futebol, atualmente já é uma modalidade com especificidades próprias.

Aquando da elaboração da UD e com a realização da AD, consegui retirar que a minha turma se encontrava no nível elementar e decidi optar por lecionar os conteúdos técnicos e táticos adequados a esse nível de desempenho acrescentando apenas o princípio tático defensivo equilíbrio. Não obstante essa opção, o princípio tático ofensivo mobilidade e o princípio tático defensivo equilíbrio não foram alvo de AS, visto serem princípios com um grau de dificuldade mais elevado, tendo apenas sido exercitados em contexto de aula. Como forma de jogo realizei a forma 5x5, tendo durante as aulas realizado formas mais reduzidas, como o 2x1, 3x2 e 4x3 de forma a reduzir a complexidade do jogo formal e aumentar a taxa de sucesso dos alunos.

O ensino do jogo de futsal começou por ser centrado na técnica, ensino este descontextualizado das exigências do jogo, pois o jogo era desmontado em habilidade técnica que eram apresentadas de forma analítica. Atualmente, o futsal adotou, a par com outros jogos desportivos coletivos, um modelo de ensino do jogo orientado pela dimensão tática (Braz, 2006), tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades e das qualidades de desempenho através de um melhor entendimento do jogo.

A abordagem dos conteúdos programáticos seguirá uma extensão e sequência da base para o topo, tendo em consideração o planeamento de exercícios mais simples seguidos de exercícios mais complexos. Como princípios de jogo gerais, foi realçada a preocupação de procurar criar superioridade numérica, evitar a igualdade numérica e impedir a inferioridade numérica (Hainault & Benoit).

No caso dos princípios específicos de jogo, adotei uma metodologia que assenta na leção por ação/reação, isto é, no caso da penetração foi lecionada juntamente com contenção visto serem princípios que estão interligados, pois com o objetivo de impedir que se cumpra o princípio da penetração, os alunos da equipa que defende deve retirar espaço e tempo de execução ao atacante de forma a evitar a progressão e possível finalização. Para conseguir trabalhar estes princípios em contexto de aula, foram exercitados exercícios reduzidos como 1x1 ou 2x1, de forma que os alunos conseguissem perceber quando e como deveriam realizar os princípios, tentando depois passar para o jogo formal. Em relação aos princípios de jogo cobertura ofensiva e defensiva, foram também lecionadas interligadas, com os princípios anteriormente lecionados. Tendo em conta o referido ao jogador que deve tentar fazer penetração, o mesmo deve ter um ou dois colegas próximos que lhe permitam realizar um passe de dificuldade reduzida, garantindo a continuidade do processo ofensivo, sendo este princípio a cobertura ofensiva. No caso do aluno que está a defender pressionando o atacante com bola, isto é, a realizar contenção, para que a pressão seja eficaz a equipa deve estar defensivamente organizada, passando por o mesmo estar protegido por uma ou duas coberturas defensivas, dependendo da posição em campo do atacante. De forma a trabalhar estes princípios em contexto de aula, foram privilegiadas situações de jogo reduzidas 2x1, executando apenas cobertura ofensiva e 3x2 e 4x3 executando as duas. Os restantes princípios táticos foram apenas abordados em contexto de aula, não sendo alvo de avaliação sumativa. No caso da mobilidade, foi introduzida com o intuito de aumentar a dinâmica ofensiva e permitindo a criação de novos espaços e, com isto, novas linhas de passe. É importante que a equipa coordene estas ações, pois é importante não pôr em causa o desequilíbrio da equipa. Em resposta aos problemas criados com a mobilidade, é importante coordenar as ações defensivas entre os diferentes jogadores da equipa de forma a reajustar permanentemente as posições, sendo a essas ações atribuído o nome de equilíbrio. Estes dois princípios transportam para o jogo uma dinâmica, ofensiva e defensiva, que, em conjunto com a qualidade técnica dos executantes, confere rasgos particulares a esta modalidade.

Já em relação à organização estrutural, também conhecida por sistema de jogo, a mesma relaciona-se com a disposição inicial em campo (Guilherme, 2004). São várias as organizações estruturais que podem ser assumidas, mas a que eu utilizei tendo por base o facto de ser uma das mais utilizadas, foi a denominada “1-3-1” Esta caracteriza-se, para além da habitual posição de “Guarda-redes”, por um aluno posicionado mais recuado e numa posição central, o “Fixo”, dois alunos em posição intermédia e nas zonas laterais do campo, os “Alas” e a colocação de um quinto aluno mais adiantado, posicionado na zona central, o “Pivô”. A ocupação racional do espaço de jogo, quer em largura, quer em profundidade, é uma das características que me levou a escolher esta organização estrutural, pois assume-se como um facilitador do processo E-A, da compreensão e da qualidade de jogo a produzir, quer ofensiva quer defensivamente. Em relação à organização ofensiva, a mesma deve ser feita em forma de losango, permitindo importante referências posicionais, quer ofensivas, quer defensivas. O tipo de organização defensiva que melhor se adequa às características e exigências do futsal é a “defesa à zona” e, na minha opinião, em contexto de escola, a mesma também deve ser adotada. Este modelo de organização defensiva caracteriza-se pela ocupação e controlo dos espaços mais importantes, em função da posição da bola, pelos posicionamentos de cobertura do jogador que está a pressionar o portador da bola e pelo fecho coletivo da equipa, de forma a encurtar o espaço real de jogo, com o objetivo de colocar aos adversários problemas, tanto de decisão como de ação (Amieiro, 2005).

4.2.4.1.2 Atletismo – Peso

Relativamente a esta disciplina do atletismo, para mim teve uma particular dificuldade, pois não estava muito familiarizado com a mesma. A PC foi sem dúvida um grande suporte para que conseguisse levar esta UD a bom porto.

“Esta aula foi sem dúvida um desafio para mim, pois nunca tinha abordado esta modalidade, nem mesmo no primeiro ano de mestrado... A professora cooperante logo se disponibilizou em ajudar na leção da aula, de forma que os alunos não saíssem prejudicados devido à minha falta de experiência.”

(Diário de Bordo (DB), 02 de maio – 06 de maio de 2022).

A falta de conhecimento da disciplina fez com que eu tivesse de investir um pouco mais para conseguir elaborar e aplicar alguns exercícios. O conhecimento por parte do professor das matérias que vai lecionar é, na minha opinião, de extrema importância, pois pior do que não saber ensinar, é ensinar de forma errada e desapropriada. Optei fundamentalmente por exercícios que trabalhassem os pontos fundamentais dos lançamentos, sendo eles, a pega do peso, o ato de lançar e o percurso de aceleração.

Em relação à técnica a utilizar para a realização do lançamento, apesar de existirem duas, a Rotacional, *Barishnikov* ou *SPIN* e a Retilínea, Translação, O’Brien ou *GLIDE*, optei por ensinar a última, pois a sua aprendizagem é mais acessível para a generalidade dos jovens.

Numa fase inicial, privilegiei a manipulação do peso seguindo-se a pega e colocação do peso no pescoço. Na pega, alertei para o facto de o peso ter de ser sustentado e não agarrado e feita com o mínimo de contração possível. De maneira que os alunos percebessem, disse também a seguinte frase: “Dedos sujos, mão limpa”, simbolizando a maneira como deviam pagar no peso. A pega termina com a colocação do peso bem fixado e encostado ao pescoço, na zona da mandíbula. O peso deve permanecer encostado à mandíbula até à fase de lançamento, sendo também importante promover uma elevação do cotovelo. Posteriormente inseri o lançamento parado de frente e o lançamento com avanço dos apoios já de costas.

Fase importante no lançamento é o deslizamento. A aprendizagem de uma correta e ampla realização do deslizamento a partir da posição inicial, não é uma tarefa fácil. O déficit de força dos membros inferiores e coordenação da ação de impulso dos membros inferiores, também conhecida por “coice” são algumas das razões para a dificuldade do movimento. Foram, por isso, realizados exercícios mais analíticos de forma a melhorar a fase do deslizamento.

Por fim, os alunos realizaram a técnica completa partindo de costas e realizando o deslizamento de forma ritmada, aumentando gradualmente a amplitude do movimento de deslizamento.

Apesar de todas as componentes críticas acima referidas, os alunos apresentaram melhorias no fim da UD, conseguindo realizar o lançamento com aproveitamento bastante satisfatório.

“No cômputo geral a aula correu bem, e a maioria dos alunos chegaram ao fim da mesma a conseguir realizar minimamente o lançamento.”

(Diário de Bordo (DB), 02 de maio – 06 de maio de 2022).

4.2.4.2. Turma Partilhada

4.2.4.2.1 Voleibol

Sendo a última modalidade coletiva a ser abordada no ano letivo, optamos por realizar o Modelo de Educação Desportiva (MED) na lecionação da mesma.

O MED proposto por Siedentop (1987), constitui um modelo que oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo, conferindo um cunho afetivo e social às aprendizagens. O mesmo assenta em 3 pedras basilares: a da competência desportiva, a da literacia desportiva e a do entusiasmo pelo desporto, pois é fundamental formar pessoas desportivamente competentes, cultas e entusiastas.

A competência desportiva diz respeito ao modo como o aluno domina as habilidades eficazmente, conseguindo participar no jogo de forma ativa. Além de compreender e adotar um comportamento adequado à complexidade do jogo praticado, tendo como referência os princípios táticos. A literacia desportiva incentiva os alunos cultos a conhecerem e valorizarem as regras, as tradições e os rituais associados ao desporto, distinguindo uma boa de uma má prática desportiva e adotando uma postura crítica e consciente sobre o desporto na sociedade. O entusiasmo pelo desporto manifesta-se pela atração da prática desportiva, tornando o aluno promotor e defensor da qualidade e da autenticidade da prática.

Com intuito de garantir autenticidade nas experiências desportivas, Siedentop (1994) agregou seis características do desporto institucionalizado pelo MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

No caso da nossa turma, inicialmente os alunos não se mostraram muito dispostos a realizar o MED, pois aquando da formação das equipas pelos professores após a realização da AD, houve alguma demora na realização de algumas tarefas propostas, como o nome da equipa, logótipo, etc. Já iniciada a UD, houve alunos que não trouxeram a camisolas com a cor da respetiva equipa.

"Notou-se também algum desleixo por parte dos alunos, principalmente na vinda para a aula com a camisola da respetiva cor da equipa."

(Diário de Bordo (DB), 18 de abril – 22 de abril de 2022).

A organização da UD foi feita tendo em conta a seguinte ordem: nas aulas de terça-feira (50 minutos), privilegiamos o trabalho dentro da mesma equipa através de exercícios de técnica individual, através de um circuito por estações, aspeto que notamos deficitário em alguns alunos. Conseguimos trabalhar assim o trabalho de equipa e a cooperação entre os alunos.

"Um dos aspetos mais positivos da aula foi o facto de numa equipa já se ter verificado a cooperação entre alunos, em que um dos alunos corrigiu outro de forma a este melhorar."

(Diário de Bordo (DB), 25 de abril – 29 de abril de 2022).

Nas aulas de sexta-feira (100 minutos), realizamos exercícios mais contextualizados com o jogo e privilegiamos o jogo de competição entre equipas, de forma a realizar a época desportiva e a competição formal, características do MED.

Pelo facto de esta ser uma turma com alguns problemas de relacionamento entre alunos, foi importante explicar em que consistia o MED, que dentro da equipa iriam existir alunos com mais dificuldades e que deveriam ser ajudados por aqueles que apresentam mais facilidades fazendo perceber aos alunos que é tão ou mais importante conseguir realizar as coisas com sucesso como ajudar os colegas e criar um bom ambiente de aula.

"No final da aula os professores tiveram uma pequena conversa com os alunos para fazê-los perceber a importância de ajudar os colegas e também que as aulas de educação física são mais do que aulas para os alunos conhecerem as modalidades, mas também para que eles cresçam como pessoas e aprendam a viver em comunidade."

Com o desenrolar das aulas os alunos foram-se aplicando cada vez mais, estando motivados pela aplicação do MED. As melhorias a nível técnico foram notórias na maioria dos alunos, continuando o jogo a ser o grande problema, mais concretamente os aspetos táticos. Procuramos sempre que possível alertar os alunos para a importância dos comportamentos táticos comunicação verbal, ajustamento e diferenciação recebedor/não recebedor.

Inicialmente introduzimos a forma de jogo 1x1, mas com o avançar da UD passamos para a forma de jogo 2x2. Conjuntamente com esta forma de jogo foi inserida a comunicação verbal pois a mesma só faz sentido introduzir aquando da introdução do jogo 2x2 devido à diferenciação do recebedor / não recebedor e da identificação das zonas de responsabilidade. Esta forma jogada aparece como forma de aplicação destes conteúdos, através da introdução da noção de cooperação, permitindo assim um elevado número de contactos com a bola, estimulando a organização coletiva do jogo e o desenvolvimento da comunicação entre jogadores. Posteriormente foi introduzida a noção de ajustamento, de modo que o aluno seja capaz de adequar o movimento ou adaptar às características da trajetória da bola, sendo uma das ações que se pratica sem bola, ou seja, destacando-se pelo movimento de forma preventiva da receção da bola.

Por fim, o evento culminante foi algo que ficou por fazer devido a constrangimentos alheios aos professores. Este evento seria utilizado não só como avaliação sumativa como também como uma espécie de encerramento da época desportiva, isto é, da UD, sendo entregues os respetivos prémios às equipas. A avaliação sumativa foi feita através de pequenas avaliações que pontualmente eram realizadas e também na última aula que nos foi possível lecionar.

4.3. Avaliação, observação e reflexão da prática pedagógica

Segundo Tyler (1949), a avaliação é entendida como uma comparação constante entre os resultados dos alunos e o que havia sido projetado como objetivo. A avaliação é uma ação contínua, indispensável ao processo E-A. É através dela que se determina o progresso dos alunos para, conseqüentemente, se reformularem as estratégias. A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Com vista à condução dos alunos ao sucesso, a avaliação tem como objetivo: informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo e certificar aprendizagens.

4.3.1. Avaliação diagnóstica: observar, analisar e planejar

A primeira avaliação definida foi a Avaliação Diagnóstica (AD), cujo objetivo foi analisar os conhecimentos e aptidões que cada aluno possui para ser possível iniciar novas aprendizagens na modalidade em questão. Neste sentido, com este tipo de avaliação visamos avaliar os pré-requisitos, onde verificamos se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para prosseguir na matéria, e os níveis de entrada, onde foi possível analisar se os alunos já têm conhecimentos da matéria que irá ser abordada.

A elaboração das fichas de AD do NEP de EF normalmente recai sobre uma avaliação segundo critérios, ou seja, na qual existe um critério pré-estabelecido baseado nos objetivos delineados que determina se o aluno cumpre ou não, não estabelecendo, portanto, nenhum tipo de comparação entre os mesmos. Assim, pretende-se analisar se o aluno realiza corretamente o proposto e se o resultado obtido vai ao encontro do que deveria obter. As AD são meramente elaboradas para os desportos coletivos, não sendo contruídas para os desportos individuais, porém a AD foi realizada mas não em contexto formal.

4.3.2. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação. É o momento mais formal de avaliação realizado no final da UD. Esta avaliação fornece dados relativos ao nível de aprendizagem e respetiva evolução dos alunos, demonstrando ainda se foram capazes de alcançar os objetivos propostos.

Art.º 24º do decreto-lei 55, de 2018, de 6 de julho (adaptado)

O momento avaliativo é, sem dúvida, um dos que mais dores de cabeça me provocou. Na minha opinião não basta avaliarmos um aluno por si só mas tendo em conta o seu contexto. As grelhas de AS eram construídas previamente de forma que eu pudesse ir preenchendo à medida que as aulas iam decorrendo, não deixando tudo para a aula de AS efetiva, utilizando essa aula para dissipar eventuais dúvidas que ainda permanecessem. De forma a ajudar os alunos, os parâmetros a avaliar seriam em parte os observados na AD, permitindo ver a evolução dos alunos, acrescentando ainda alguns elementos que permitiria fazer alguma separação entre alunos, no que toca à nota final.

Nas modalidades de Ginástica de Solo e Aparelhos, Dança e Atletismo - Estafetas, recorri à utilização de filmagens, de maneira a observar com justiça e clareza todos os parâmetros da AS.

4.3.3. A importância da prática reflexiva e da observação

Durante todo o ano letivo as conjunturas de observação quer das aulas dos restantes EE, quer da PC, fizeram parte do processo de EP, contribuindo também para o meu desenvolvimento enquanto professor.

O que está estabelecido no regulamento do EP é a observação de dez aulas de cada EE e seis da PC. No início de cada período foi feita uma calendarização das aulas a serem observadas de modo a orientar quer os EE, quer a PC.

De forma a nortear as observações, a PC disponibilizou três fichas de observação, sendo cada uma destinada a um momento. O primeiro momento tinha como objetivo observar a qualidade do controlo da turma e se o professor já tinha ganho a confiança da mesma. O segundo momento destinava-se à observação da gestão da aula, isto é, de o professor rentabilizava o tempo de aula. O terceiro momento tinha como finalidade a observação da qualidade da instrução dada pelo professor na aula.

Os respetivos momentos estiveram divididos pelos três períodos do ano letivo. No primeiro período realizamos a observação do primeiro momento pois era o primeiro contacto com os alunos e era importante ganhar a confiança e controlar a turma para que o processo de E-A fosse possível. No segundo período passamos para o segundo momento, já com a turma controlada e conhecida era hora de observar se o tempo de aula era aproveitado da melhor forma. Finalmente no terceiro período observamos as aulas tendo em conta a ficha do terceiro momento, pois tendo cumprido os objetivos das fichas anteriores era o momento de passar para a instrução e para a aprendizagem concreta dos alunos.

Observando quer as aulas dos restantes EE, quer da PC, permitiu-me adotar e desenvolver novas habilidades, perceber e analisar os pontos negativos e positivos, promovendo assim a melhoria do processo de E-A. As aulas que eram observadas eram posteriormente alvo de reflexão no seio do NEP, permitindo com isto debater algumas dificuldades sentidas quer pelos EE, quer pela PC,

ajudando assim na compreensão dos pontos positivos e negativos, permitido algum tipo de reformulação que fosse necessária, quer em termos de gestão de tempo e espaço, quer na instrução de feedbacks, etc.

Juntamente com o processo de observação, está implícita a prática reflexiva, algo que durante este ano esteve sempre presente. Um bom professor tem de ver os alunos enquanto pessoas e não somente como recetores de informação. A competência não deve apenas limitar-se a cumprir tarefas essenciais para o desenrolar das aulas, mas sim a dedicação e o empenho que cada professor entrega no que faz. O professor além de um transmissor de informação, deve fazer com que os alunos percebam o porquê das coisas e se formem enquanto pessoas.

Um professor deve ser capaz de refletir e questionar as finalidades do ensino, analisar as suas práticas e tentar perceber o que de correto ou errado existe, tendo sempre em vista adequar a sua prática às necessidades dos alunos.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Crum (2000, p.63) defende que “A tarefa do professor de EF não se restringe ao micromundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de EF tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade”.

Os aspetos relacionados com a comunidade em volta do EP, constituem-se como um processo importante para a construção da identidade profissional dos EE, bem como contribuem para aprofundar conhecimentos relativos à natureza e dinâmica da escola, visando a aprendizagem dos alunos em contextos diferenciados e inovadores.

5.1. Organização do evento – Corta-mato escolar

Aquando da planificação das atividades a realizar enquanto grupo de EF, o NE decidiu organizar a atividade do corta-mato escolar. Apesar disso contamos com a ajuda dos restantes professores do grupo de EF e ainda do pessoal não docente e alunos que contribuíram no dia do evento.

Apesar de a PC ter alertado para a elevada carga de trabalho associada à organização deste evento, os EE optaram mesmo assim por levar avante a decisão de organizar o evento. A organização do evento começou muito antes da data prevista para o mesmo com a realização de algumas tarefas.

“De salientar ainda que iniciamos a preparação do corta-mato, com a elaboração do cartaz, entre outros documentos, indispensáveis para a realização do mesmo.”

(Diário de Bordo (DB), 11 de outubro – 15 de outubro de 2021).

A atividade do corta-mato escolar decorreu no dia 26 de novembro tendo estado presentes 221 alunos a realizar as diferentes provas e ainda toda uma atmosfera criada pela restante comunidade escolar em redor do evento. Como todos os eventos teve os seus aspetos positivos e negativos.

Sendo a primeira vez que os EE organizaram um evento com esta magnitude o principal problema encontrado foi o facto de alguns alunos não estarem devidamente inscritos, apesar de ter sido pedido a todos os professores para que confirmassem todos os nomes antes de enviar a lista final e também ter sido colocado e revisto na grelha final os nomes por parte dos EE, alguns alunos não foram inscritos e que causou algum transtorno no dia da prova.

“Alguns dos aspetos mais negativos foi o facto de alguns alunos não estarem devidamente inscritos, algo que foi da responsabilidade quer minha que estava responsável pela inscrição, quer dos professores das turmas, pois foi pedido para confirmarem se os seus alunos estavam devidamente inscritos.”

(Diário de Bordo (DB), 11 de outubro – 15 de outubro de 2021).

De forma a evitar os problemas encontrados, na minha opinião, penso que será melhor a cooperação entre todos os professores, pois dado que esta atividade engloba muitos alunos, se cada professor confirmar a situação dos seus alunos, tudo ficará mais fácil de organizar.

Apesar dos aspetos negativos, a atividade também teve aspetos positivos, de entre os quais, a presença em massa dos alunos, quer dos participantes, quer dos restantes. Também de salientar o facto de, entre os primeiros classificados, estarem presente alguns alunos das turmas dos EE, em que fomos capazes de motivar os alunos para darem o seu melhor.

5.2. Projeto do Desporto Escolar

No que diz respeito ao Desporto Escolar (DE), foi nos dado a escolher em participar nas atividades do DE nas modalidades de Ténis de Mesa, Goalball e Voleibol, tendo eu acabado por optar pelo Goalball, pois sendo um desporto diferente dos habituais e estando numa escola em que existem bastantes alunos com dificuldades visuais, achei que seria uma boa experiência.

O meu primeiro contacto com a modalidade foi na faculdade, sendo que todos os anos é organizado um torneio que engloba muitas modalidades, entre elas o Goalball. Com isto, já sabia algumas regras e como era a dinâmica do jogo, pois acabei por ser árbitro no torneio o que me fez sentir mais à vontade com a modalidade.

Um dos aspetos que me fez escolher esta modalidade foi também perceber como os alunos com baixa ou nenhuma visão, conseguiam sentir-se integrados, que nas aulas de EF, quer no facto de poderem pertencer a uma equipa, pois nas modalidades mais comuns, a presença destes alunos torna-se difícil.

Apesar de termos um professor responsável pela lecionação da modalidade, tivemos a oportunidade de termos nos treinos a equipa técnica do CCD, o que permitiu aprender algumas regras e exercícios mais específicos da modalidade.

Durante o ano tivemos pequenas competições entre escolas o que permitiu conhecer outros contextos e também partilhar experiências com outros professores. Além da EC, esteve também presente a Escola Secundária Joaquim de Araújo de Penafiel, a Escola Secundária de Maximinos de Braga e a Escola Secundária de Monserrate de Viana do Castelo.

Das várias competições que ocorreram, estive presente na que foi realizada na EC (Figura 5). Foram realizados dois jogos, ganhando a nossa equipa um e perdendo outro. De salientar a cooperação entre todos para que a competição se realizasse, apesar do clima atribulado que passávamos devido à pandemia de Covid-19.



Figura 5 - Competição EC

Fazendo agora um balanço desta experiência do DE foi sem dúvida enriquecedora a todos os níveis. A nível pessoal consegui perceber como os alunos com dificuldades visuais percebem o mundo e também como ultrapassam as barreiras que encontram no desporto e principalmente na vida. Coisas comuns como deslocar-se são desafios que estes alunos enfrentam todos os dias. Um aspeto que a mim me surpreendeu foi como estes alunos tem os restantes sentidos muito mais apurados, o que os ajuda a ultrapassar a falta ou ausência de visão. Os alunos apresentavam-se sempre motivados e com vontade de treinar e quando por um motivo ou outro não havia treino, demonstravam alguma tristeza por esse facto.

“De salientar o empenho dos alunos, apesar de todas as dificuldades que enfrentam.”

(Diário de Bordo (DB), 11 de outubro – 15 de outubro de 2021).

Durante o ano tivemos também o privilégio de ter presentes na aula alguns estudantes estagiários da Metodologia de Atividade Física Adaptada inserida na Licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP dando outra visão da modalidade e da forma como lecioná-la. Com isto, consegui observar alguns exercícios mais específicos da modalidade e com isso poder aplicá-los quer este ano, quer no futuro caso fique com o desporto escolar na modalidade de Goalball.

5.3. Reuniões do Grupo e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares

Ao longo do ano letivo foram realizadas reuniões, quer no que diz respeito ao Conselho de Turma (CT), às reuniões intercalares (RIT) ou às do Grupo de EF, e que permitiram que o NEP tivesse a possibilidade de estabelecer uma relação de maior proximidade com o restante grupo educativo (Figura 6).

Numa parte inicial do ano letivo as reuniões foram realizadas na sua maioria por via online, devido aos constrangimentos provocados pela pandemia, mas com o decorrer do ano as mesmas começaram a ser realizadas presencialmente, o que mudou completamente a dinâmica das mesmas.

“Nas reuniões de avaliação, foi possível perceber as dinâmicas deste tipo de reunião, sendo que como aspeto menos positivo foi o facto de as reuniões terem sido realizadas online, o que fez com que fossem pouco organizadas, pois é mais difícil manter a ordem estando em regime online. O facto de terem estado presentes todos os professores da turma, foi possível perceber como são os alunos fora da aula de educação física, tendo eu tido algumas surpresas e também algumas desilusões. Foi feita uma avaliação individual dos alunos, percebendo quais as principais dificuldades e virtudes dos alunos, tendo isto ajudado para a maneira como irei abordar as aulas nos próximos períodos. Fiquei também intrigado como os professores das diferentes disciplinas conseguem ter opiniões diferente sobre o mesmo aluno, mas o mesmo pode justificar-se com a motivação que cada aluno pode ter para as diferentes disciplinas.”

(Reflexão sobre as reuniões de avaliação), 20 de dezembro – 21 de dezembro de 2021).



Figura 6 - Elementos do Grupo de Educação Física EC

6. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O processo de construção da identidade profissional iniciou logo quando, passando do estatuto de aluno para o de professor, o mesmo caminho teve avanços e recuos, mas penso ter conseguido este ano idealizar e iniciar a construção do meu “professor ideal”.

A minha formação académica e desportiva fez com que potenciasse competências como a responsabilidade, a autonomia, o empenho e dedicação, competências estas que tinha como propósito transmitir aos meus alunos.

Conseguir perceber que nem todos os alunos tem predisposição para as aulas de EF foi uma das minhas maiores dificuldades, pois nunca na minha vida eu pensaria em alguma estratégia para não realizar a aula de EF, mas pelo contrário pedia sempre para que houvesse mais aulas da disciplina.

Numa fase inicial procurei estabelecer uma relação com os alunos de forma que os mesmos sentissem confiança em mim e desta forma realizassem o que eu pedia nas aulas. Fazê-los perceber o porquê das coisas era um dos meus pilares no processo de E-A, pois assim consegui cativar os alunos e assim percebiam que tudo tinha um objetivo para um fim que todos queríamos que fosse de sucesso.

Em relação à vertente educacional, procurei transmitir todos os conteúdos associados às modalidades que lecionei, procurando pontos chave e não apenas descarregar informação, pois esta dificilmente seria retida pelos mesmos.

Um dos aspetos que em mim mais se desenvolveu foi a capacidade de alterar e lidar com o imprevisto. Inicialmente o plano de aula era para mim religiosamente cumprido, exercícios a exercícios com o tempo previamente estabelecido. À medida que o ano foi passando, percebi que o plano se constituía como um documento orientador sendo necessário colocar os alunos no centro do processo e depender o desenrolar da aula com a resposta dada, de forma a cumprir os objetivos previamente estabelecidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Apesar de todas as dificuldades sentidas durante este ano, o mesmo passou num “abrir e fechar de olhos”. Chagada ao fim esta caminhada, fica a sensação de que consegui aproveitar tudo o que podia e não o mero ato de lecionar as aulas. O fim desta jornada culmina em dois anos muito intensos, cheios de novas experiências. Apesar de todas as contrariedades causadas pela pandemia, no decorrer destes dois anos a normalidade foi, paulatinamente, voltando.

Analisando este ano de estágio, sinto que o meu dever foi cumprido, sempre com a ajuda do NEP e o apoio da PO e da PC. A relação criada com os alunos, permitiu ao mesmo tempo aliar a vertente teórico-prática com a vertente relacional, conseguindo criar um ambiente motivacional propício ao processo de E-A, formando não só cidadãos desportivamente ativos, mas também responsáveis, conscientes e preparados para a vida futura. O desporto não permite apenas aos alunos desenvolverem as suas competências técnico-táticas. Na minha opinião, em contexto escolar, o mais importante não é o saber jogar muito bem, mas sim perceber o porquê das coisas e dar condições aos alunos para que possam mais tarde conseguir discutir e analisar aspetos relacionados com alguma modalidade, pois isso sim são cidadãos desportivamente cultos.

Um dos aspetos que mais me marcou e sem dúvida enaltece este percurso foi o facto de no início do ano ter comentado com os meus colegas do NEP que só queria que fosse junho para que este ano muito trabalhoso terminasse, mas estando agora a terminar, começo a sentir alguma nostalgia e não me importava de começar tudo de novo pois foi um ano repleto de boas experiências que jamais esquecerei.

Terminado este ano cheio de novas experiências, espero continuar a minha carreira de professor de EF tentando sempre melhor alguns aspetos que eu identifique menos bons e tendo sempre por base a reflexão crítica e a análise exaustiva de todas as metodologias utilizadas para a leção das aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelino, J. C. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de educação*, 17(2), 85-114.
- Amieiro, N. (2005). Defesa à Zona no futebol. Um pretexto para reflectir sobre o «jogar»... bem, ganhando! : Edição do autor.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 353-375.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física (3 ed.). Livros Horizonte.
- Braz, J. (2006). Organização do jogo e do treino em futsal. Estudo comparativo acerca das concepções de treinadores de equipas de rendimento superior em Portugal, Espanha e Brasil. Dissertação de Mestrado, FADEUP, Porto.
- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S., Faught, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Crocker, P., Eklund, R., Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 383-394.
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 61-76.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In O. Juarez Dayrell (Ed.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

- Dehnel, R. P. (2010). Student Athlete Motivation: Developing and Maintaining Self-directed Motivation in High School Student-Athletes. Tese de Mestrado. Southwest Minnesota State University.
- Diário da República, 1.^a série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, consultado a 21 de maio, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf.
- Fonseca, A. (1993). Percepção da Causalidade Subjacente aos Resultados Desportivos. Dissertação apresentada às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto. (Garcia e Queirós, 2001) indicaram uma diminuição na importância atribuída à Educação Física por parte dos alunos.
- Fonseca, A. (1993b). Motivação para a Prática Desportiva. Relatório Apresentado às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto.
- Guilherme, J. (2004). Conhecimento Específico em futebol. Contributos para a definição de uma matriz dinâmica do processo ensino- aprendizagem/treino do Jogo. Dissertação de Mestrado, FCDEF-UP, Porto.
- Hainaut, K., & Benoit, J. (1979). Enseignement des pratiques physiques spécifiques: le football moderne - tactique - technique - lois de jeu. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Hassandra, M., Marios, G., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.
- Herz, A.; Zeuner, A. (2005): Teaching Fundamental Endurance in Physical Education: A “difficult Topic”. *Sportunterricht* 9(54): 263-267.
- Ilic, J., Visnjic, D., Martinović, D., Zivorad, M. (2010). Investigation of relations between school achievements and motivation of 6th-grade students for involvement in Physical Education classes. *Proceedings*, 2, 34-41.
- Kobal, M. C. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1996.

- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in turkey adolescence. pp. 165-185.
- Koka, A., Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Lenhart, C.M., Hanlon, A., Kang, Y., Daly, B.P., Brown, M.D., Patterson, F. (2012). Gender Disparity in Structured Physical Activity and Overall Activity Level in Adolescence: Evaluation of Youth Risk Behavior Surveillance Data. International Scholarly Research Network.
- Magill, Richard A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: E. Blücher, 1984.
- Marzinek e Neto (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de educação física. *Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - N° 105 - Fevereiro de 2007*.
- Masseru, P. (2010). *Educação Física Escolar no ensino médio no Município de São Vicente: Motivação dos Alunos, recursos materiais e caracterização do Professor*. Santos – SP. Pré-projeto apresentado ao programa de iniciação Científica da Faculdade de Educação Física e Esporte da Universidade Santa Cecília.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Rolim, R., Farias, C., & Santos, D. (2014). Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*, 25(1), 1-14.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro*, 11(4), 41-60.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. In M. Koskolou (Ed.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European*

- College of Sport Science. Athens, Greece: Pashalidis Medical Publisher, European College of Sports Science.
- Pedditz, M. (2014). Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology*.
- Richard, M. R., & Edward, L. D. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 57-60.
- Rink, J. (2010). *Teaching in Physical Education for learning*. St. Louis: McGraw Hill Higher Education.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n. 34, 94-103
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, L. F. (2003) (Des)motivação dos alunos para as aulas de Educação Física – Um estudo realizado nas Escolas Secundárias de Gondomar. Dissertação apresentada com vista à obtenção de o grau de Mestre em Ciências do Desporto – Universidade da Beira Interior.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees and M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tavares, F. (2017), *Jogos Desportivos Coletivos, Ensinar a Jogar*, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.

- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: UNESCO
- Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo Plano de Aula

Plano de aula nº 1				
Docente: Ivo Barreto		Ano/turma: 10º	Data: 21/09/2021	Hora de entrada: 08h:20m - Hora de saída: 09h:10m
Unidade Didática: Sessão ____ de ____		Nº Alunos: 19		Material: Balança, Fita Métrica, Papel e Caneta.
		Instalação: GC		
		Objetivos gerais: -Apresentação dos professores e <u>alunos</u> ; -Dar a conhecer algumas orientações e regras para o funcionamento da disciplina. Função Didática:		
PARTE	TEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ESQUEMA	COMPONENTES CRÍTICAS
INICIAL	10'	Estabelecer o primeiro contacto com os alunos.	Apresentação da professora Cooperante, estagiários e alunos.	
	5'		Esclarecimento acerca do funcionamento da disciplina e das regras que devem ser cumpridas; Preenchimento da ficha biográfica.	
FUNDAMENTAL	20'	Aferir o peso e altura do aluno, de forma a determinar o seu índice de massa corporal, para a Bateria de Testes.	Recolha de Dados para IMC (peso e altura).	Durante a medição do IMC retirar o calçado e respeitar a ordem de chamada do professor.
FINAL	10'	Promover a apresentação dos alunos da turma; Melhorar a socialização do grupo.	Dinâmica de Grupo "Jogo das semelhanças" Os alunos espalhados pelo campo devem, ao sinal do professor, agrupar-se em função da informação transmitida pelo mesmo (exemplo: 1ª letra do Nome, idade, onde moram, modalidade preferida ou que praticam, etc.)	Os alunos agrupam-se o mais rapidamente possível.
OBSERVAÇÕES:		Autorização para os Encarregados de Educação permitirem fotografar e filmar nas aulas.		

Anexo 2 - Questionário da motivação dos alunos face às aulas de Educação Física

Avaliação da tendência motivacional e o nível desta em alunos do 10º ano de escolaridade.

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sobre a tendência motivacional (intrínseca ou extrínseca) e o nível da mesma nos alunos do 10º ano de escolaridade, em relação à disciplina de Educação Física (EF). Por favor, lê com atenção as várias questões que te são colocadas e responde **o mais sinceramente possível**. Não existem respostas certas nem erradas, sendo que apenas a tua opinião é importante. Escolhe no **máximo 4 hipóteses**, sendo estas as que consideras **mais relevantes**.

As tuas respostas são confidenciais e apenas serão usadas no âmbito da investigação.

1. Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

2. Participo nas aulas de Educação Física porque: *

- ☐ Faz parte do currículo da escola.
- ☐ O meu rendimento é melhor que o dos meus colegas.
- ☐ Estou com os meus amigos.
- ☐ Preciso tirar boas notas.
- ☐ Gosto de atividades físicas.
- ☐ As aulas dão-me prazer.
- ☐ Gosto de aprender novas habilidades.
- ☐ Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre desporto e outros conteúdos.
- ☐ Sinto-me saudável com as aulas.

3. Eu gosto das aulas de Educação Física porque: *

- ☐ Esqueço as outras aulas.
- ☐ O professor e os meus colegas reconhecem a minha performance.
- ☐ Sinto-me integrado ao grupo.
- ☐ As minhas opiniões são aceites.
- ☐ Saio-me melhor que os meus colegas.
- ☐ Dedico-me ao máximo à atividade.
- ☐ Aprendo uma nova habilidade.
- ☐ Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula.
- ☐ As atividades me dão prazer.
- ☐ O que eu aprendo faz-me querer praticar mais.

4. Não gosto das aulas de Educação Física porque: *

- ☐ As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor.
- ☐ Tiro nota baixa.
- ☐ Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.
- ☐ Os meus colegas gozam das minhas falhas.
- ☐ O professor compara o meu rendimento com o de outro aluno.
- ☐ Não simpatizo com o professor.
- ☐ Não me sinto integrado ao grupo.
- ☐ Não há tempo para praticar tudo o que eu gostaria.

Anexo 3 - Cartaz e medalha Corta-mato escolar

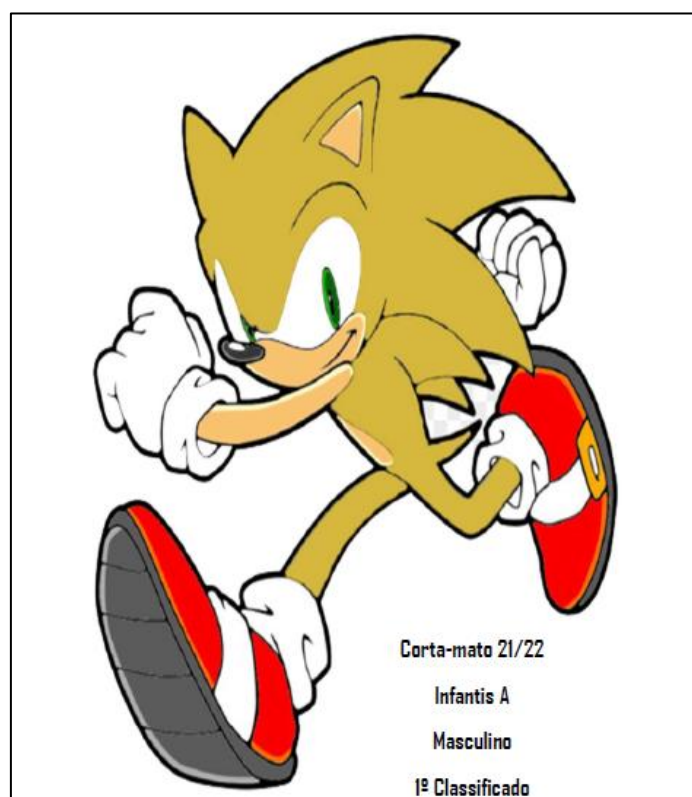
CORTA-MATO

Dia 26 de novembro
9:30 horas

Escalaão		Distância	Levantamento dos Dorsais	Partida
Juvenis (2004 a 2006)	Masc	3500 mts (7)	9.30h	10.00h
Juniores (2000 a 2003)				
Juvenis (2004 a 2006)	Fem	2500 mts (5)	10.00h	10.30h
Juniores (2000 a 2003)				
Iniciados (2007 e 2008)	Masc	2500 mts (5)	10.30h	11.00h
Iniciados (2007 e 2008)	Fem	2000 mts (4)	11.00h	11.30h
Infantis B (2009 e 2010)	Fem	1500 mts (3)	11.30h	12.00h
Adaptado B	Mas			
Infantis A (2011 a 2013)	Fem	1000 mts (2)	12.00h	12.30h
Adaptado A	Masc			

Nada te pode parar!!!

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física até dia 19 de novembro



Anexo 4 - Mapa de registos MED

		MED 6º											
		19/04	22/04	26/04	29/04	03/05	06/05	10/05	13/05	17/05	24/05	3/06	Total
Equipa 1	Assiduidade												
	Pontualidade												
	Camisolas												
	Espírito de equipa												
	Fair-play												
	Resultados jogos												
Equipa 2	Assiduidade												
	Pontualidade												
	Camisolas												
	Espírito de equipa												
	Fair-play												
	Resultados jogos												
Equipa 3	Assiduidade												
	Pontualidade												
	Camisolas												
	Espírito de equipa												
	Fair-play												
	Resultados jogos												
Equipa 4	Assiduidade												
	Pontualidade												
	Camisolas												
	Espírito de equipa												
	Fair-play												
	Resultados jogos												

Assiduidade: 1 pontos por aluno

Espírito de equipa: 1 ponto por equipa

Pontualidade: 1 pontos por aluno

Fair-play: 5 pontos por equipa

Camisolas: 1 pontos por aluno

Resultados jogos: 2 pontos por vitória e 1 por derrota