UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rodrigo Cardoso Caldeira

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma do 9ºA no ano letivo de 2021/2022

Fatores de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: análise comparativa dos anos de escolaridade

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor Doutor Bruno Avelar Rosa e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

junho de 2022

RODRIGO CARDOSO CALDEIRA

2016227572

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 9ºA NO ANO LETIVO DE 2021/2022

FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE COMPARATIVA DOS ANOS DE ESCOLARIDADE

Relatório de Estágio Pedagógico de Mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Bruno Rosa

Professora Cooperante: Professora Lurdes Pereira

COIMBRA

JUNHO DE 2022

Esta obra deve ser citada como:

Caldeira, R. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia no ano letivo de 2021/2022. Fatores de motivação dos alunos para as aulas de educação física: análise comparativa dos anos de escolaridade.* Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Rodrigo Cardoso Caldeira, estudante nº 2016227572 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº 1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 1 de julho de 2022

Rodrigo Cardoso Caldeira

AGRADECIMENTOS

No momento em que termino a última e a mais importante etapa deste percurso académico, os meus pensamentos estão com todos aqueles que foram imprescindíveis para alcançar esta conquista e que me acompanharam neste caminho que teve tanto de sinuoso como de enriquecedor. Para com todos eles tenho um profundo sentimento de gratidão e a maior palavra de agradecimento.

Aos meus pais, que apoiaram todas as minhas decisões e por quem me esforcei todos os dias para deixar orgulhosos e garantir que todo o seu esforço valerá a pena no final.

À minha namorada, com quem partilho os bons e os maus momentos, por acreditar em mim, por ser a minha confidente e por ter sempre as melhores palavras para me dizer.

À Professora Lurdes Pereira, que nos acompanhou todos os dias, pela partilha valiosa de conhecimento, ensinamentos e experiências responsáveis pelo meu desenvolvimento profissional e pelo sucesso alcançado nesta etapa. Ao Professor Doutor Bruno Rosa, pelos temas de reflexão que trouxe para as discussões e pelas propostas de melhoria sugeridas.

À Professora Diana Antunes e à Professora Ermelinda Cruz, pelo acesso que me concederam ao seu trabalho enquanto Diretoras de Turma do 9ºA e no qual desenvolvi competências que me deixam mais preparado para o desempenho do cargo.

Aos professores do Área Disciplinar de Educação Física, pela abertura demonstrada para observar as suas aulas sempre que solicitado, para esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências, bem como pela colaboração nos vários projetos desenvolvidos.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, a Cristina, a Daniela e o Daniel, com quem desenvolvi uma profunda relação de amizade. Crescemos juntos todos os dias, partilhámos ideias e inquietações, discutimos vários pontos de vista, tendo sempre em vista o melhor dos interesses do grupo.

Aos alunos da turma do 9ºA, com os quais muito aprendi e a quem sempre tentei dar o melhor respondendo aos desafios que me colocaram diariamente. Fico satisfeito por ter contribuído de alguma forma para a sua formação. Será sempre uma turma especial. Desejo-lhes todo o sucesso para o seu futuro.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio consiste numa análise crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica supervisionada desenvolvida na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma do 9ºA no ano letivo 2021/2022. O Estágio Pedagógico compreendeu a transição para a futura atividade profissional ligada à Educação Física culminando com a aplicação em contexto real dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico, numa estreita relação entre teoria e prática.

Este documento visa a apresentação e reflexão dos processos desenvolvidos, bem como das decisões tomadas devidamente contextualizadas e fundamentadas com rigor científico. A análise crítico-reflexiva realizada centra-se nas dificuldades de desempenho identificadas, nas estratégias delineadas para as ultrapassar e a avaliação da eficácia das mesmas, bem como nas principais competências desenvolvidas nas várias áreas de intervenção e a pertinência e utilidade das mesmas para a futura atividade docente.

Posto isto, o presente documento está estruturado e organizado em três capítulos. O primeiro visa a contextualização da prática desenvolvida, dando a conhecer a história de vida até ao momento, bem como a caraterização do contexto onde ocorreu a intervenção pedagógica. O segundo capítulo consiste na análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida ao nível das quatro áreas de intervenção: atividades de ensino-aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional sendo transversal a todas as áreas. O terceiro capítulo consiste num estudo de investigação realizado ao longo do Estágio Pedagógico relacionado com a comparação da motivação dos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade para as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Educação Física. Reflexão. Motivação.

ABSTRACT

This Internship Report consists of a critical-reflective analysis of the supervised pedagogical practice developed at Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia with the 9th grade class in the academic year 2021/2022. The Pedagogical Internship comprised the transition to the future professional activity linked to Physical Education, culminating in the application in a real context of the knowledge and skills acquired along the academic path, in a close relationship between theory and practice.

This document aims to present and reflect on the processes developed, as well as the decisions taken properly contextualized and based on scientific rigor. The critical-reflective analysis carried out focuses on the identified performance difficulties, the strategies outlined to overcome them and the evaluation of their effectiveness, as well as the main skills developed in the various areas of intervention and their relevance and usefulness for the future teaching activity.

That said, this document is structured and organized into three chapters. The first aims to contextualize the practice developed, making known the life story so far, as well as the characterization of the context where the pedagogical intervention took place. The second chapter consists of a reflective analysis of the pedagogical practice developed in the four areas of intervention: teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships and the ethical-professional attitude transversal to all areas. The third chapter consists of a research study carried out during the Pedagogical Internship related to the comparison of the motivation of students from the 5th to the 9th grade for Physical Education classes.

Keywords: *Pedagogical Internship. Pedagogical Intervention. Physical Education. Reflexion. Motivation.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPA – Áreas de Competências do Perfil do Aluno

ADEF – Área Disciplinar de Educação Física

AE – Aprendizagens Essenciais

AECS – Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EBC – Escola Básica de Ceira

EF – Educação Física

EMAG – Escola Maria Alice Gouveia

EP – Estágio Pedagógico

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

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

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PFI – Plano de Formação Individual

PLOCQ – *Perceived Locus of Causality Questionnaire*

TAD – Teoria da Autodeterminação

UD – Unidade Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA 15

1. História de vida 15
2. Caraterização do contexto 16
    - 2.1 A escola 16
    - 2.2 A Área Disciplinar de Educação Física 18
    - 2.3 O Núcleo de Estágio de Educação Física 18
    - 2.4 Os Professores Orientadores 19
    - 2.5 A turma 19

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA 23

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem 23

1. Planeamento 23
    - 1.1 Plano Anual 23
    - 1.2 Unidades Didáticas 26
    - 1.3 Plano de Aula 29
2. Condução do Ensino/Aprendizagem – Realização 35
    - 2.1 Dimensão Instrução 35
    - 2.2 Dimensão Gestão 42
    - 2.3 Dimensão Clima e Disciplina 44
    - 2.4 Decisões de Ajustamento 45
3. Avaliação 49
    - 3.1 Avaliação Formativa Inicial 49
    - 3.2 Avaliação Formativa Processual 50
    - 3.3 Avaliação Sumativa 51
    - 3.4 Autoavaliação 52

3.5 Critérios de Avaliação 52
4. Intervenção Pedagógica no 2º Ciclo 53
Área 2 – Organização e Gestão Escolar 55
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas 57
Área 4 – Atitude Ético-Profissional 59
CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA 63
1. Introdução 64
2. Enquadramento Teórico 65
Atividade física 65
Motivação 66
Teoria da Autodeterminação 67
A motivação para a Educação Física face ao ano de escolaridade 69
Avaliação da autodeterminação nos alunos de Educação Física 70
3. Metodologia 70
Amostra 72
Instrumento de recolha de dados 74
Análise dos dados 74
4. Resultados 75
Análise dos fatores de motivação para os anos de escolaridade 77
Análise dos anos de escolaridade para os fatores de motivação 78
5. Discussão 79
6. Implicações práticas 82
7. Conclusões 83
8. Limitações do estudo 84
9. Referências bibliográficas 84
CONCLUSÃO 89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 91

ANEXOS 95
APÊNDICES 101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - História de vida 16

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-resumo da dimensão planeamento 34
Quadro 2 - Quadro-resumo da dimensão realização 47
Quadro 3 - Quadro-resumo da dimensão avaliação 53
Quadro 4 - Quadro-resumo da Área 2 – Organização e Gestão Escolar 56
Quadro 5 - Quadro-resumo da Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas 59
Quadro 6 - Ações de autoformação desenvolvidas 62
Quadro 7 - Continuum da autodeterminação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005) .. 68
Quadro 8 - Articulação entre a pergunta, as hipóteses e os objetivos do estudo 71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caraterização da amostra (N = 469) 72
Tabela 2 - Alunos praticantes e não praticantes de desporto federado 73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise descritiva das variáveis dependentes 75
Gráfico 2 - Média e desvio-padrão dos fatores de motivação nos anos de escolaridade 76
Gráfico 3 - Intervalos a 95% de confiança das variáveis em estudo 77

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Inventário do material (excerto) 96
Anexo II - Mural "Todos pela Paz" 96
Anexo III - Certificado de participação no Programa de Educação Olímpica 97
Anexo IV - Certificado do curso "*Fundamentals of manuscript preparation*" 98
Anexo V - Diploma de apresentação no 11º FICEF 99
Anexo VI - *Perceived Locus of Causality Questionnaire* 100

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Questionário de caraterização da turma 102
Apêndice II - Distribuição das matérias pelos espaços 103
Apêndice III - Extensão e sequência de conteúdos (badminton) 103
Apêndice IV - Distribuição das Aprendizagens Essenciais 104
Apêndice V - Exemplo de plano de aula 105
Apêndice VI - Exemplos de fichas de estilo de ensino recíproco 106
Apêndice VII - Fichas de aptidão física 107
Apêndice VIII - Ficha de registo dos testes FitEscola 108
Apêndice IX - Exemplo de plano de aula individual 109
Apêndice X - Tarefas para alunos dispensados de aulas práticas 110
Apêndice XI - Instrumento de Avaliação Formativa Inicial (futebol) 111
Apêndice XII - Instrumento de Avaliação Formativa Processual (badminton) 111
Apêndice XIII - Instrumento de Avaliação Sumativa 112
Apêndice XIV - Critérios de Avaliação 113
Apêndice XV - Poster do Projeto Olimpíada Sustentada 116
Apêndice XVI - Pedido de colaboração enviado à Direção da escola 117

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio inserida no plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Básica 2,3 Doutora Maria Alice Gouveia, junto da turma A do 9º ano de escolaridade no ano letivo de 2021/2022, sob orientação e supervisão da Professora Cooperante Lurdes Pereira e do Professor Orientador Doutor Bruno Rosa.

O EP é considerado como um momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão docente, constituindo-se como um espaço e um tempo privilegiados para o desenvolvimento de um conhecimento multidimensional. Este compreende a transição para a futura atividade profissional ligada à Educação Física (EF) culminando com a aplicação em contexto real dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico. A formação de professores deve ser concebida como um *continuum* com uma estreita relação entre teoria e prática, integrando a formação de professores a partir de um ponto de vista conceitual, disciplinar e pedagógico (Bernárdez-Gómez, 2021).

Este documento propõe-se a apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do EP sob uma perspetiva crítico-reflexiva e descritiva quando considerada pertinente à contextualização e compreensão da reflexão com fundamentação das decisões tomadas durante o processo.

No que diz respeito à estrutura e organização, o presente documento é dividido em três capítulos: 1) Contextualização da prática desenvolvida; 2) Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; 3) Aprofundamento do tema-problema. No primeiro capítulo é dada a conhecer a história de vida que me trouxe a este momento, bem como a caraterização do contexto onde ocorreu a minha intervenção pedagógica. No segundo capítulo é realizada uma análise crítico-reflexiva ao nível das quatro áreas de intervenção: atividades de ensino-aprendizagem e respetivas dimensões, atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas desenvolvidos, bem como a atitude ético-profissional transversal a todas as áreas. No terceiro capítulo é aprofundado o estudo de investigação realizado ao longo do EP relacionado com a motivação dos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade para as aulas de EF.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. História de vida

No presente tópico é descrita a minha história de vida através de uma reflexão retrospetiva e de análise pessoal de narração de vivências, sentimentos, emoções, significados atribuídos a momentos e experiências que me trouxeram a este momento — ao final da minha formação inicial para a docência.

Tenho 23 anos e sou natural de uma vila no interior do país onde passei todas as fases da minha vida até ao ingresso no Ensino Superior aos 18 anos. O desporto esteve sempre presente, de alguma forma, em todas essas fases. Aos 10 anos de idade, passei a agregar as vivências do desporto de rua às do desporto federado com a entrada num clube de futebol de formação. Desde aí desenvolvi um interesse pelos mais variados desportos até aos dias de hoje e que contribuíram para a minha cultura desportiva.

O meu percurso na prática de desporto federado resultou em oito anos de experiências que participaram no meu desenvolvimento através da aquisição de valores e de vivências que contribuíram para fazer de mim uma pessoa melhor e bem preparada para a vida em sociedade. Este percurso terminou com o ingresso no ensino superior aos 18 anos de idade.

Tendo em conta o interesse pessoal pelo desporto e as ambições futuras quanto à minha atividade profissional, a opção pela Licenciatura em Ciências do Desporto e, posteriormente, pelo Mestrado em Ensino de Educação Física para continuar o meu percurso académico no ensino superior foi fácil e natural. Contudo, senti necessidade de continuar diretamente ligado ao futebol e fazia sentido para mim conciliar os estudos em desporto com uma intervenção prática na área, onde teria oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na faculdade, pelo que iniciei o meu percurso no treino de futebol. Desde então, os estudos no ensino superior e o treino no futebol de formação têm andado a par no meu percurso de vida. Tem sido uma experiência muito enriquecedora e recompensada pela possibilidade de poder contribuir com um papel ativo para o desenvolvimento de muitas crianças.

As aprendizagens adquiridas ao longo do meu percurso académico que agora finda, e para o desenvolvimento das quais este Estágio Pedagógico contribuiu em grande medida, deixam-me confiante e otimista para entrar numa nova fase da minha vida profissional e desempenhar as minhas funções e responsabilidades com a competência esperada, sempre numa perspetiva de aprendizagem e formação contínua.

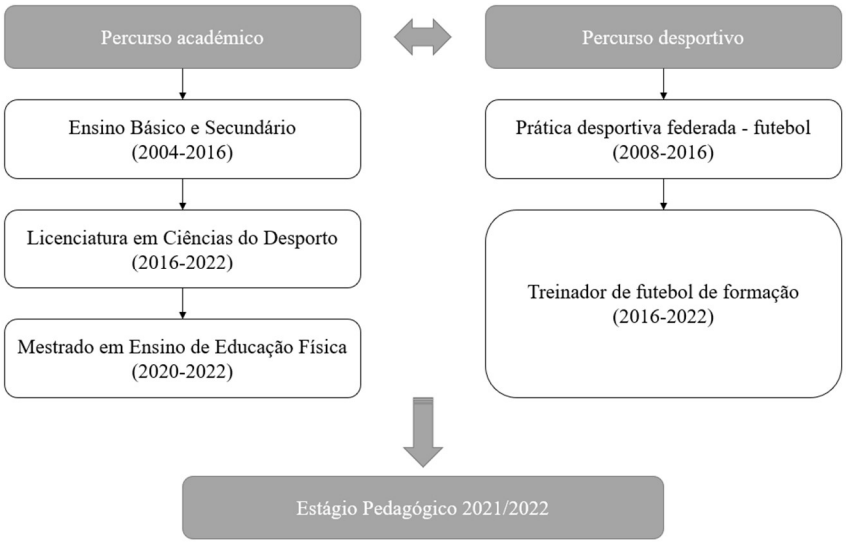


Figura 1 - História de vida

2. Caraterização do contexto

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido ao longo deste EP é essencial contextualizar a prática desenvolvida analisando as caraterísticas do meio em que este decorreu. A caraterização do contexto em que as decisões foram tomadas torna-se fundamental para compreender a intenção por trás das mesmas, sabendo que um comportamento ou decisão são específicos de um determinado contexto, podendo ter resultados diferentes quando aplicados noutro (Jarvis et al., 2018).

Como tal, nos próximos pontos serão descritos os fatores que melhor caraterizam o contexto onde foi desenvolvido o EP. Para além da caraterização do meio e da escola, são aqui dados a conhecer os seus intervenientes como a Área Disciplinar de Educação Física (ADEF) e os respetivos docentes, o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), os Professores Orientadores e a turma na qual foi realizada a intervenção pedagógica.

2.1 A escola

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS) é constituído por estabelecimentos que abrangem vários níveis de ensino, desde Jardins de Infância até ao 3º ciclo. Os estabelecimentos que constituem o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul são os seguintes: EB 2,3 Alice Gouveia, EB 2,3 Ceira, EB1 Almalaguês, EB1 APPC, CE Areeiro (JI e EB1), EB1 Castelo Viegas, EB1 Norton de Matos, CE Quinta das Flores (JI e EB1), EB1 Torres

do Mondego, EB1 Vendas de Ceira, e JI Ceira. As escolas referidas encontram-se dispersas na parte sul do concelho de Coimbra, estando a mais afastada a 20 km da escola sede.

A missão, visão, princípios e valores do AECS estão presentes no Projeto Educativo 2021/2023. Este apresenta como missão, promover uma escola de qualidade, inclusiva e adequada às exigências da comunidade educativa e da sociedade, garantindo que todos têm uma educação apropriada que corresponda a saberes estruturantes, visando a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, críticos, tolerantes e comprometidos com uma sociedade mais justa, solidária, humana e inclusiva.

A Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia (EMAG), sede do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, acolhe alunos do ensino básico do 2º e 3 ciclos. No início do presente ano letivo, acolhe 12 turmas do 2º ciclo e 12 turmas do 3º ciclo, perfazendo um total de 24 turmas e 576 alunos matriculados.

A escola está bem localizada na cidade de Coimbra e é composta por um bloco onde funcionam os serviços administrativos e três blocos de salas de aula. Possui ainda um bloco onde está localizado o refeitório, a papelaria, o bar dos alunos e uma sala de dança. Possui, também, um pavilhão desportivo e vários campos de jogos no exterior. A escola é espaçosa no seu exterior pelo que os alunos usufruem de espaços amplos para recreio.

2.1.1 Recursos para a Educação Física

No que concerne às instalações destinadas à EF e demais atividades desportivas, a escola possui cinco espaços para a sua prática. O G1 e o G2 são dois espaços interiores dentro do pavilhão, sendo o primeiro mais espaçoso e apto para a prática da maioria das matérias possuindo marcações de voleibol, badminton, basquetebol e ténis. O segundo trata-se de uma galeria com dimensões mais reduzidas direcionado para a lecionação de matérias como a ginástica, estando dotada de equipamento para esse fim, e para a dança, podendo ser usado para outras atividades que não requeiram muito espaço. Ainda relativamente aos espaços interiores, a escola possui uma sala no edifício do refeitório (R). Trata-se de um espaço bastante pequeno e, por isso, utilizado em último recurso devido a essa limitação. Pode ser utilizado para atividades de dança ou outras que envolvam um número reduzido de alunos.

No que toca aos espaços exteriores, o espaço do C1 possui três campos de basquetebol e as respetivas tabelas, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. O espaço do C2 possui dois campos com marcações de andebol e futebol/futsal equipados com o respetivo número de

balizas. No exterior existe, ainda, um campo de ténis onde decorrem as aulas do Desporto Escolar (DE) de Ténis, bem como duas mesas de ténis de mesa.

Tantos nos espaços interiores e exteriores existem balneários masculinos e femininos e arrecadações onde é guardado o material, estando um funcionário permanentemente em cada uma das instalações.

No pavilhão está situado o Gabinete de Educação Física frequentado pelos docentes da ADEF, espaço onde habitualmente reúne o NEEF.

No que concerne aos recursos materiais disponíveis para a Educação Física, a escola dispõe de materiais bastante diversificados em quantidades satisfatórias e em bom estado de conservação possibilitando um planeamento de aulas adequado e para que os alunos possam usufruir das melhores condições para verem as suas aprendizagens potenciadas. Todo o material disponível consta num inventário apresentado no anexo I. Este inventário foi colocado no plano anual de turma e nas unidades didáticas (UD) sendo um aspeto a ter em conta no planeamento das UD e respetivos planos de aula.

2.2 A Área Disciplinar de Educação Física

Os docentes da ADEF da escola possuiu um papel importante neste desafio através da partilha de experiências e conhecimentos, como pela abertura e disponibilidade que sempre demonstraram para responder a questões levantadas e para a observação das suas aulas das quais pudemos adotar estratégias e comportamentos que melhoraram a nossa intervenção pedagógica. Posto isto, a ADEF da escola é composta por nove docentes responsáveis pela lecionação das aulas de EF e Dança às turmas a si atribuídas, bem como das aulas do DE de Beisebol, Basquetebol, Boccia, Atletismo, Ténis de Campo/de Mesa e Badminton.

2.3 O Núcleo de Estágio de Educação Física

Na relação entre NEEF foi perspetivado o trabalho de equipa como fator de enriquecimento na formação de todos os seus elementos, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. Para um trabalho cooperativo e de entreajuda eficaz foi imprescindível uma relação saudável, próxima, transparente e de confiança entre os elementos do NEEF, para que todos expusessem as suas preocupações e trouxessem as suas ideias para debate nas reflexões conjuntas e assim contribuir para o desenvolvimento de todos os elementos.

Esta colaboração foi bem-sucedida devido à partilha de valores comuns mantidos pelos elementos do grupo, assim como a existência de objetivos e oportunidades de

desenvolvimento comuns. Entre os vários aspetos que podem determinar o sucesso das relações de colaboração apontados por Bayerlein e McGrath (2018) encontra-se o desenvolvimento das relações pessoais e de confiança entre os vários elementos do grupo, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho. Esta relação de confiança faz com que a ação de cada um dos elementos do grupo vá ao encontro dos interesses do coletivo. Posto isto, a maximização das oportunidades de interações sociais entre os vários elementos foi importante para a manutenção da coesão do grupo, apontada por Cohen e Bailey (1997) como positivamente relacionada com o desempenho dos grupos de trabalho.

2.4 Os Professores Orientadores

O tutor "é a primeira imagem do mundo profissional que o aluno recebe, constituindo uma referência educacional muito poderosa e efetiva que desempenha um papel fundamental na formação do aluno" (Bernárdez-Gómez, 2021).

Os autores Machado et al. (2021) destacam a importância do papel do supervisor em reconhecer, valorizar e integrar diferentes dimensões e conhecimentos. O professor orientador é um detetor das necessidades formativas do aluno e partilha com ele situações educativas complexas que servem como práticas de referência e ferramentas de reflexão sobre a vida quotidiana da escola (Bernárdez-Gómez, 2021).

Ao longo deste processo contámos com a experiência e os conhecimentos da professora cooperante e do professor orientador na contribuição significativa para a formação e o nível de aprendizagem que viemos a adquirir neste EP. A professora cooperante cujo acompanhamento diário e com o seu nível de conhecimentos permitiu-nos ver e perceber aspetos que sozinhos demoraríamos a compreender ou que nunca alcançaríamos e que fariam a diferença no nível de aprendizagens adquiridos no final. Estivemos sempre recetivos às sugestões apresentadas que, com base nas suas experiências, constituíram-se como uma mais-valia na resolução de problemas e dificuldades encontradas diariamente.

2.5 A turma

A caraterização da turma resultou da consulta e análise do Processo Individual do Aluno, das informações fornecidas pela Diretora de Turma (DT) e restantes docentes presentes na primeira Reunião de Conselho de Turma e da resposta dos alunos a um questionário aplicado no início do ano letivo (apêndice I) de forma a complementar a informação da turma.

Dados pessoais

A turma nas aulas de EF é constituída por 17 alunos, sendo 5 alunas do sexo feminino (29%) e 12 alunos do sexo masculino (71%). Perto do final do 2º período letivo, ingressou na turma um aluno proveniente da Ucrânia e que participou apenas numa aula de EF por semana.

A turma possui um aluno nascido em 2004, uma aluna nascida em 2005, seis alunos nascidos em 2006, oito alunos nascidos em 2007 e um aluno nascido em 2008.

Dados escolares

Do ponto de vista geral, a turma tem um aproveitamento satisfatório, tendo todos os alunos transitado para o ano de escolaridade em que se encontravam no presente ano letivo. Relativamente à EF, nenhum deles transitou com nota inferior a três à disciplina, tendo a grande maioria da turma transitado com classificação de 4 no final do 3º período. No entanto, e apesar de muitos dos alunos da turma possuírem capacidades para um bom desempenho, alguns detêm uma grande propensão para distrações que prejudicam a sua capacidade de trabalho.

No que concerne ao comportamento dos alunos da turma, de um modo geral a turma não é problemática nas aulas de EF. No entanto, existem casos singulares cujo comportamento tem tendência a prejudicar o normal funcionamento da aula.

Educação Física

No que concerne à classificação da EF no final do 3º período do ano letivo anterior, 3 alunos (18%) alcançaram o nível 3, 12 alunos (70%) o nível 4 e 2 alunos (12%) o nível 5.

Quando questionados acerca do seu gosto para a disciplina de EF, 12 alunos (71%) referiram que gostam da disciplina e 5 alunos (29%) responderam "mais ou menos". Nenhum aluno respondeu que não gosta da disciplina.

A modalidade mais referida pelos alunos como a preferida foi o futebol, nomeada por 7 alunos. Seguiram-se o andebol (3 alunos), o voleibol (2 alunos), o badminton, o basquetebol e o atletismo. Contudo, 4 alunos referiram o futebol e o basquetebol como aquelas em que possuem menor preferência, seguidas da ginástica e do atletismo (3 alunos cada), do voleibol (2 alunos) e do badminton.

A modalidade em que os alunos referiram sentir mais facilidades foi o futebol, seguido do badminton. Foram ainda mencionadas as modalidades de voleibol, andebol, basquetebol e atletismo. Por outro lado, a modalidade em que os alunos referiram sentir mais dificuldades

foi o basquetebol, seguido do futebol e do atletismo. Foram, ainda, referidas as modalidades de voleibol, badminton e ginástica.

A turma regista pouca adesão quanto ao DE para o presente ano letivo com apenas 3 alunos (18%) inscritos nos clubes. As modalidades às quais os alunos aderiram foi o atletismo (1 aluno), o badminton (1 aluno) e o ténis (3 alunos), sendo que um dos alunos participa nas três, mas só compete por duas, de acordo com o regulamento do DE.

Relativamente à prática desportiva dos alunos fora do contexto escolar, esta é um pouco mais equilibrada, sendo que 7 alunos (41%) praticam desporto federado. Entre as modalidades praticadas fora do contexto escolar, o futebol é aquela com maior predominância (3 alunos), seguida do judo (2 alunos), da dança e do basquetebol.

Dados médicos

Na turma existem dois alunos cujas condições médicas impossibilitam e/ou condicionam a sua participação nas aulas de EF totalmente integrada com a turma. Um dos alunos sofre de problemas ortopédicos, problemas cardiovasculares, asma e epilepsia. É seguido em consultas no Hospital Pediátrico de Coimbra, e por tal foi-lhe passado um atestado médico que o dispensa de realizar aulas de EF. A outra aluna possui trissomia 21 pelo que, apesar de realizar as aulas de EF, tem dificuldade em realizar todas as tarefas juntamente com a turma, necessitando de tarefas mais simples adequadas às suas capacidades.

Existem quatro alunos com problemas relacionados com a visão, pelo que devido à sua condição realizam as aulas de EF de óculos. No que concerne a problemas auditivos não há dados a registar na turma.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e prevê três níveis de intervenção, organizando as medidas em universais, seletivas e adicionais.

Na turma do 9ºA, uma aluna está abrangida por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Não frequenta todas as disciplinas com a turma, mas frequenta EF, usufruindo de adaptações curriculares significativas. Existem outros alunos na turma abrangidos pelas medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas que devido à sua condição médica não possuem a EF no seu plano de estudos.

Relativamente às medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dois alunos da turma beneficiam de adaptações curriculares não significativas a todas as disciplinas (exceto dança e EF).

Na turma do 9ºA, nove alunos usufruem de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. Todos beneficiam de medidas de diferenciação pedagógica e de acomodações curriculares às disciplinas propostas individualmente.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

"A formação deve privilegiar um modelo de desenvolvimento profissional ecológico, contextualizado na análise crítica e reflexiva das necessidades, problemas e interesses do real pedagógico" (Fonseca, 2013).

Após a contextualização do leitor na prática desenvolvida, no capítulo seguinte é realizada uma análise reflexiva sobre a prática descrita. Este capítulo dividir-se-á em quatro áreas, sendo elas a Área 1 – Atividades de Ensino Aprendizagem, Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar, Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas e Área 4 – Atitude Ético-Profissional, dentro das quais serão analisadas de forma crítico-reflexiva as atividades desenvolvidas e as respetivas competências adquiridas. A análise da própria prática faz com que o professor tenha uma visão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica, baseada no conhecimento científico, permite alcançar a autonomia do professor perante a sua ação onde a automatização dá lugar à razão (Macenhan et al., 2016).

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Nas atividades de ensino-aprendizagem são aqui considerados três domínios da prática docente: o planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação.

1. Planeamento

Januário (1996) considera o planeamento como um processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino. O planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente que, como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe (Bossle, 2002). Neste tópico consideram-se três níveis de planeamento: o plano anual, as UD e o plano de aula.

1.1 Plano Anual

O plano anual de turma trata-se de um documento orientador que permite planear o processo de ensino *a priori* servindo de guia para as atividades a desenvolver no decorrer do ano letivo. Este plano procura dar sentido às decisões tomadas durante o ano letivo, sendo estas suportadas pelos vários fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é fundamental um conhecimento profundo da turma e do meio, a organização da disciplina na escola, assim como as metas definidas nos programas curriculares.

A elaboração do plano anual seguiu o propósito de conhecimento desses fatores com a caraterização do contexto realizando uma descrição do meio e da escola e sua orgânica interna escolar. Nesta fase de caraterização do contexto procedeu-se, ainda, ao levantamento das condições existentes na escola, não só as globais, como as específicas para a lecionação da disciplina de EF ao nível dos recursos materiais, temporais, humanos e espaciais.

Os recursos temporais foram definidos com base no calendário escolar de 2021/2022 estabelecido no Despacho n.º 12123-M/2021, de 13 de dezembro, e no horário escolar da turma do 9ºA estabelecendo uma previsão de aulas para cada período letivo, embora com alguns ajustamentos impostos ao longo do ano. Nos recursos humanos foram incluídos todos os envolvidos direta ou indiretamente na prática pedagógica, nomeadamente, os alunos da turma, o professor estagiário, os professores orientadores, a DT e os restantes elementos do NEEF. No que concerne aos recursos materiais e espaciais, a ADEF tem à disposição uma quantidade satisfatória de material e em bom estado de preservação, bem como espaços amplos e adequados para a lecionação das várias matérias, não se constituindo como um entrave ao planeamento e proporcionando boas condições e qualidade de prática aos alunos.

O sistema de rotação dos espaços instituído pela ADEF ocorre semanalmente o que levou a que as UD se estendessem ao longo dos períodos letivos, ao contrário da habitual estruturação da UD por blocos. Na nossa opinião, este sistema de rotação dos espaços semanal possuiu vantagens e desvantagens, embora seja preferível aos sistemas com rotações menos frequentes. Sentimos que a lecionação de aulas da mesma UD mais espaçadas no tempo poderá ter dificultado a consolidação de alguns conteúdos que os alunos vinham a adquirir. Por outro lado, proporcionou aos alunos uma maior variedade na sua prática, intercalando entre matérias mais e menos aliciantes, o que, no geral, poderá ter mantido os alunos mais motivados.

O plano anual começou a adquirir um maior caráter único e específico com a caraterização da turma. O conhecimento profundo do perfil da turma foi imprescindível para adequar congruentemente as decisões metodológicas às caraterísticas da turma, bem como as decisões estratégicas ao nível das várias dimensões da intervenção pedagógica e estilos de ensino a adotar.

A decisão e distribuição das matérias a lecionar seguiu uma lógica e um equilíbrio no número de aulas destinadas a cada matéria, embora influenciada pelo sistema de rotação de espaços (apêndice II). A lecionação de três das quatro matérias pertencentes aos Jogos Desportivos

Coletivos – basquetebol, andebol e voleibol – no 1º período permitiu aos alunos trabalharem essas matérias durante todo o período e continuarem a sua consolidação, em situações pontuais, nos dois períodos letivos seguintes sob a forma de situações jogadas e em regime de multimatérias, consolidando as mesmas e evitando a reversibilidade das aprendizagens adquiridas no 1º período.

Dada as várias disciplinas dentro do atletismo que foram abordadas no presente ano letivo – corrida de velocidade, de estafetas e de barreiras, salto em comprimento, salto em altura, lançamentos – pareceu-nos lógica a distribuição desta UD pelos três períodos letivos, dedicando tempo suficiente à abordagem de cada uma delas.

Devido ao sistema de rotação dos espaços implementado, não era possível lecionar as matérias do voleibol e do badminton no mesmo período porque ambas necessitam do mesmo espaço, neste caso o G1, o mesmo é válido para o basquetebol e a ginástica que partilham o mesmo espaço, neste caso o G2/C1, e também para o andebol e futebol cuja lecionação ocorre no C2. Posto isto, pareceu-nos lógica a opção pelas matérias referentes aos Jogos Desportivos Coletivos para a sua lecionação a partir do 1º período pelas razões supramencionadas, lecionando as restantes no 2º período.

A lecionação da ginástica de aparelhos não estava inicialmente prevista no início do ano letivo devido às medidas de prevenção da covid-19. A evolução da pandemia permitiu a lecionação desta matéria no 2º período, o que levou a uma reformulação ao nível macro do planeamento na distribuição das matérias. Assim, introduzimos a ginástica de aparelhos (saltos no minitrampolim e no boque), matéria não lecionada nos últimos anos letivos, de forma a que os alunos vivenciassem e tentassem alcançar os objetivos específicos definidos para a mesma, demonstrando competências nesta subárea.

A aptidão física foi incluída no planeamento anual das matérias dada a importância que lhe reconhecemos no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos. Embora a estimulação e o desenvolvimento de certas capacidades físicas ocorram integradamente com a exercitação de outras matérias, consideramos necessária a aplicação regular e sistemática de um programa de desenvolvimento específico dos maiores e principais grupos musculares juntamente com o desenvolvimento da aptidão cardiorrespiratória que permitem aos alunos desenvolverem capacidades físicas muitas vezes negligenciadas, mas que são tão importantes como o domínio das habilidades motoras e dos conhecimentos teóricos das

várias matérias. Esta é uma dinâmica de planeamento e organização que se revelou bem-sucedida e que iremos adotar na nossa prática docente futura.

No que concerne aos métodos de ensino para o tratamento didático das matérias procurámos implementar uma abordagem predominantemente holística criando cenários de prática integrantes da variabilidade e especificidade dos jogos, exigindo uma complementaridade entre a tática e a técnica valorizando os aspetos da perceção, compreensão e tomada de decisão (Mesquita, 2009). A diferenciação pedagógica foi fundamental, adequando a complexidade das tarefas às capacidades dos alunos inseridos em cada grupo de nível, dando-lhes as mesmas oportunidades para evoluírem nas suas aprendizagens, certificadas por uma avaliação autêntica, alcançando o nível seguinte e aperfeiçoando as habilidades já adquiridas.

No plano anual analisámos os vários documentos curriculares com as competências e os objetivos preconizados para a EF. Contudo, foi ao nível da seleção e operacionalização dos mesmos e na elaboração de ações estratégicas de ensino para a concretização destes que sentimos algumas das dificuldades. Esta também foi uma das dificuldades relatadas no estudo de Inácio et al. (2015) por estagiários na elaboração do plano anual de turma.

Relativamente à configuração da avaliação, foram apresentados e analisados os critérios de avaliação da disciplina e definidos os momentos e procedimentos de avaliação. Inicialmente, sentimos algumas dificuldades na interpretação dos critérios de avaliação, mas à medida que estes foram sendo consultados com frequência ficámos mais familiarizado com os mesmos.

A elaboração do plano anual de turma foi uma das primeiras tarefas de planeamento que tivemos de realizar neste EP pelo que algumas das dificuldades sentidas poderão ser explicadas pela pouca familiarização com a realidade em que estávamos inseridos, assim como pela reduzida experiência que ainda possuíamos nessa fase.

1.2 Unidades Didáticas

Segundo Pais (2013), as UDs constituem-se como unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de

atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (critérios e instrumentos).

As primeiras UD elaboradas caraterizaram-se por um excesso de informação que lhes retiravam o caráter útil e prático como ferramenta orientadora da ação do professor. Procurámos melhorar nesse sentido, concebendo os documentos com informação centrada no essencial e de fácil leitura, dotando-os de utilidade prática.

Cada uma das matérias lecionadas ao longo do ano letivo implicou a elaboração da sua respetiva UD após a avaliação formativa inicial da turma. Alguns tópicos comuns foram realizados em cooperação entre o NEEF, tais como a caraterização e estrutura de conhecimentos da matéria através de uma análise histórica e da descrição dos conteúdos da modalidade, bem como a análise do envolvimento e das condições de aprendizagem com uma descrição dos recursos disponíveis, cujo conhecimento foi fundamental para o planeamento adequado das várias UD.

A análise realizada permitiu-nos desenvolver os nossos conhecimentos relativos a cada matéria, tendo em conta que o planeamento e a seleção de estratégias de ensino adequadas assentam num conhecimento prático. Dessa forma, também pudemos intervir nos momentos de instrução com mais confiança e com informação útil e pertinente para as aprendizagens dos alunos.

Na definição dos objetivos a atingir procurámos criar objetivos realistas e coerentes com os princípios educativos respeitando os princípios da progressão e da sequencialidade didática através da elaboração da extensão e sequência de conteúdos, definindo uma função didática específica para cada aula (apêndice III). Estes conteúdos foram definidos com base nos objetivos preconizados nos documentos curriculares e em articulação com os resultados da avaliação formativa inicial. Para uma visão mais geral e facilitadora da distribuição lógica dos conteúdos ao longo das aulas da UD, optámos pela elaboração de um quadro orientador com as Aprendizagens Essenciais (AE) em foco em cada uma das aulas (apêndice IV).

Com base nas caraterísticas da turma foram tomadas decisões estratégicas ao nível das várias dimensões da intervenção pedagógica com o objetivo de envolver os alunos em atividades de aprendizagem adequadas à consecução dos objetivos definidos e planificar situações, ambientes e meios propícios à ocorrência da aprendizagem.

A definição dos estilos de ensino a privilegiar teve como base o espetro dos estilos de ensino apresentado por Mosston e Ashworth (2008). Inicialmente previmos uma utilização

predominante de estilos de ensino do grupo de reprodução do conhecimento, com prevalência, numa fase inicial, para o estilo de ensino por tarefa e, conforme a evolução do nível de responsabilidade e autonomia dos alunos, uma transferência gradual da tomada de decisão para os alunos com a utilização de estilos de ensino mais próximos do "limiar de descoberta". Na prática, essa transferência não se verificou com a regularidade idealizada. Alguns fatores explicativos passam pela evolução do grau de autonomia e de responsabilidade dos alunos diferente da esperada que não transmitiram confiança e segurança para a utilização de estilos de ensino orientados para a tomada de decisão dos alunos e pela dificuldade sentida em estruturar e conduzir tarefas com essas caraterísticas. Também se pode concluir que o estilo de ensino adotado implica uma circunstancialidade que, na perspetiva do *situated learning* (Lave & Wenger, 1991), assenta na premissa de que "a aprendizagem não pode ser dissociada da comunidade e/ou contexto de prática em que o conhecimento alvo do processo pedagógico se desenrola e no qual os participantes aprendem" (Rosa, 2020). Isto é, o estilo do docente depende das caraterísticas das tarefas, dos alunos, dos objetivos, da circunstância da própria aula, pelo que os estilos de ensino podem não ser definidos *a priori*, uma vez que cada momento é único e a relação professor-aluno-conteúdo é circunscrita ao momento em si.

Procurámos que a UD fosse avaliável, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos alunos, apresentando as modalidades, os procedimentos, os critérios e os instrumentos de avaliação a utilizar, assim como os momentos em que esta ocorreria. Uma vez que a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e que, enquanto processo regulador, tem por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, foi importante deixar clara numa fase inicial a resposta às quatro questões: Para quê avaliar? Como avaliar? O que avaliar? Quando avaliar?

Foram incluídos na UD alguns exemplos de progressões pedagógicas e situações de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos da matéria a utilizar na prática e a partir dos quais se poderiam criar variantes para alcançar os objetivos propostos. As progressões pedagógicas e situações de aprendizagem contemplavam uma diferenciação pedagógica com tarefas direcionadas para níveis de desempenho distintos respeitando e valorizando as diferenças dentro da turma.

Cada UD terminou com uma reflexão final, realizada após a finalização da mesma, onde se procedeu a uma avaliação dos resultados alcançados, bem como do desempenho nos mais diversos níveis dos intervenientes no processo e do processo em si.

Este documento foi uma ferramenta útil para o nosso quotidiano, sendo um guião orientador do processo de ensino-aprendizagem. Foi um documento flexível e sujeito a revisão permanente (Pais, 2013), pela necessidade de aperfeiçoamento ou de ajustamento às variações do contexto durante o processo.

1.3 Plano de Aula

Neste tópico são aprofundados os procedimentos adotados no último nível de planeamento, o plano de aula. Trata-se de um planeamento de curto-prazo com o suporte de outros níveis de planeamento de longo prazo, relacionando-os de forma lógica e coerente.

Muitos fatores afetam o processo de planeamento e, considerando todos eles simultaneamente durante o processo de tomada de decisão, é um desafio para os professores, especialmente quando não têm experiência no ensino de EF (Viciana & Mayorga-Vega, 2018).

O plano de aula consiste na relação entre a teoria e a prática (Derri et al., 2014) e esta relação permite desenvolver um trabalho eficaz. O plano de aula serve alguns propósitos, tais como a definição de uma ideia clara dos objetivos a serem alcançados e das formas como serão alcançados, a projeção de experiências de aprendizagem apropriadas ao nível dos alunos e das suas necessidades, o estabelecimento de instruções claras e apropriadas, a definição de objetivos realistas e desafiantes a fim de promover a aprendizagem para todos os alunos, a preparação de questões adequadas e os momentos da sua aplicação para aferir a compreensão dos alunos, a seleção de estratégias para a organização e gestão da turma e o estabelecimento de planos alternativos para adotar como ajustamentos quando necessário (Mawer, 1995).

A estrutura base do plano de aula utilizado consistiu naquela disponibilizada na unidade curricular de Didática de Educação Física do primeiro ano do mestrado. Tal como os documentos dos níveis de planeamento anteriores, a estrutura do plano de aula não é fechada, mas flexível e, como tal, no decorrer do ano letivo fomos efetuando algumas alterações que considerámos pertinentes e necessárias de forma a atribuir uma maior utilidade prática ao documento aproximando-o das necessidades contextuais (apêndice V).

Procurámos conceber planos de aula suficientemente detalhados de maneira a que a sua compreensão e eventual replicabilidade por outro agente fosse possível, mas sem comprometer a sua utilidade prática. Nestes pretendemos implementar estruturas e dinâmicas de aula que promovessem elevados tempos de empenhamento motor e de aprendizagem para os alunos, assim como uma adequada diferenciação pedagógica com a

adaptação das situações de aprendizagem às caraterísticas dos grupos de nível existentes e que possibilitasse a cada aluno a perspetiva de evolução para a zona de desenvolvimento seguinte. O plano de aula utilizado estava dividido em quatro partes: cabeçalho, corpo principal, fundamentação/justificação e reflexão crítica.

No cabeçalho do documento constavam elementos de contextualização da aula situando-a na UD e no calendário letivo e referindo os recursos temporais, materiais, humanos e espaciais a utilizar. Eram, ainda, referidas as funções didáticas e apresentados os objetivos da aula.

O corpo principal do plano de aula consistia numa estrutura tripartida – parte inicial, parte fundamental e parte final – onde era apresentada a ação da prática a desenvolver. Na parte inicial era descrita a preleção inicial da aula seguida do exercício de aquecimento. Procurámos, sempre que possível, incluir logo desde o aquecimento situações que implicassem o desenvolvimento e aplicação dos conteúdos e objetivos da aula, rentabilizando o tempo de aula e atribuindo maior valor formativo a este momento da aula. Da parte fundamental faziam parte os exercícios concebidos para o desenvolvimento dos conteúdos e concretização dos objetivos propostos para a aula. A parte final tinha como objetivo a realização de um retorno à calma caraterizado por exercícios de intensidade reduzida e por alongamentos dos principais grupos musculares solicitados na aula seguido da realização do balanço final da aula onde, de forma breve e sucinta, referia os principais pontos a reter e colocava algumas questões para aferir a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados.

No cabeçalho do corpo principal do plano de aula constavam elementos cuja apresentação é fundamental para a compreensão de cada uma das tarefas a desenvolver. Os elementos presentes no cabeçalho, por ordem de apresentação, são os seguintes: tempo (parcial e total), objetivos específicos, descrição/organização, componentes críticas, critérios de êxito, estilos de ensino, função didática, áreas de competências do perfil do aluno (ACPA) e AE.

Para o parâmetro relacionado com o tempo da tarefa, utilizámos os minutos como unidade de medida para o tempo parcial e a hora do término de cada tarefa para o tempo total, visto que dessa forma sentíamos maior facilidade na gestão do tempo. Os objetivos específicos eram centrados no aluno e eram expostos os conteúdos que se pretendia que os alunos desenvolvessem em cada um dos exercícios. Na descrição/organização do exercício era descrita de forma sucinta e clara a dinâmica do exercício, a organização da turma e outros

elementos relevantes, incluindo o esquema do exercício que se revelava facilitador para a compreensão da tarefa e autoexplicativo do mesmo. Nas componentes críticas estavam descritas as ações técnicas que se queriam ver evidenciadas pelos alunos e cuja concretização aproximariam o aluno do sucesso na execução técnica das ações técnicas em foco. Os critérios de êxito também eram centrados no aluno e podiam ser definidos de forma qualitativa ou quantitativa, embora utilizássemos com maior predominância os primeiros. Para cada tarefa foi apontada a respetiva função didática, assim como as AE e as ACPA a desenvolver definidas nos respetivos documentos curriculares.

Os estilos de ensino foram definidos com base no espetro apresentado por Mosston e Ashworth (2008). Sempre que possível, procurámos adequar-nos às necessidades dos alunos e dos conteúdos a lecionar. O estilo de ensino utilizado com maior predominância ao longo do ano foi o estilo de ensino de tarefa. Contudo, o estilo de ensino recíproco foi utilizado com frequência e os alunos da turma aprovaram a utilização do mesmo. Estes revelaram responsabilidade, satisfação pelo desempenho de outra função que não a de executante e competência na avaliação dos seus pares ("Os alunos tiveram um desempenho positivo perante o estilo de ensino recíproco, observando e corrigindo as execuções do seu colega, auxiliando nessa tarefa de observação, dando um forte contributo à minha observação de todos os alunos e transmissão de feedback (…) Os alunos demonstraram capacidade para compreender as componentes críticas da corrida de velocidade, observá-las e avaliá-las, interagindo com os colegas para o apontamento de aspetos a melhorar" – relatório da aula nº 22 e 23 de 11 de novembro). Alguns exemplos de instrumentos utilizados para o estilo de ensino recíproco são apresentados no apêndice VI. Embora com menos frequência, foram utilizados, também os estilos de ensino de comando, com autoavaliação e inclusivo.

Na fundamentação/justificação do plano de aula procurámos expor as razões e os motivos que me levaram a adotar determinadas estratégias, fossem elas relacionadas com a sequência dos exercícios da aula, a organização e distribuição dos alunos, o tempo atribuído a determinada tarefa, o espaço e materiais utilizados, entre outros. Neste ponto, também expúnhamos algumas estratégias a adotar relativamente às várias dimensões da intervenção pedagógica ao longo da aula e/ou em momentos específicos.

A quarta e última parte do plano de aula era elaborada posteriormente à aula e consistia na reflexão crítica da mesma. Após cada aula, e com base no que foi discutido na reunião de NEEF pós-aula, refletia-se sobre um conjunto de seis pontos: 1) planeamento, onde se refletia em que medida o planeamento foi bem-sucedido e em que aspetos esse planeamento

não foi tão adequado; 2) intervenção, onde se refletia naquele que foi o desempenho ao nível das várias dimensões da intervenção pedagógica – instrução (preleção, demonstração, feedback, questionamento), gestão, clima e disciplina; 3) avaliação formativa dos alunos, referindo os aspetos em que os alunos revelaram mais facilidades e dificuldades, relacionando-as com o objetivo definido para a aula; 4) decisões de ajustamento tomadas, descrevendo as alterações realizadas em relação ao inicialmente planeado justificando-as com as razões que levaram a tais decisões; 5) pontos positivos mais salientes e 6) oportunidades de melhoria. Este momento de reflexão servia não só como autoavaliação da práxis, como de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, reorientando-o quando necessário. Por esta razão, a preparação da aula seguinte iniciava-se com a reflexão crítica da aula anterior.

Frequentemente nas aulas de dois tempos letivos constavam no plano de aula tarefas destinadas ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Apesar de as várias capacidades físicas virem sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo de forma integrada com a prática das diferentes matérias, considerámos necessário o trabalho isolado dessas capacidades físicas, sobretudo a força. Para estas ocasiões foram elaboradas fichas de registo para que os alunos registassem e avaliassem autonomamente o seu progresso ao longo do ano letivo. Alguns exemplos das fichas de registo utilizadas encontram-se no apêndice VII. O mesmo se sucedeu para os testes do FitEscola (apêndice VIII).

A existência na turma de dois alunos cujas condições médicas condicionavam a sua participação nas aulas de forma totalmente integrada com a turma fez com que fosse elaborado para cada um deles um conjunto de tarefas adequadas às suas capacidades. No caso da aluna abrangida por medidas adicionais – adaptações curriculares significativas, relacionadas com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, adotámos como estratégia uma abordagem dos conteúdos através de progressões pedagógicas, partindo de situações mais simples para as mais complexas, dando ênfase a situações de exercício analítico e recorrendo, sempre que possível, a situações de jogo reduzido e condicionado com os restantes colegas da turma. Nesse sentido, era elaborado um plano de aula individual (apêndice IX). A aluna possuía autonomia suficiente para desempenhar a maioria das tarefas sozinha, embora contasse com o acompanhamento próximo dos professores, importante do ponto de vista pedagógico e motivacional, e com a ajuda do colega que não realizava as aulas práticas. Sempre que possível, sobretudo na parte inicial das aulas e nas estações de condição física, procurávamos integrar a aluna nas tarefas, juntamente com a turma.

No caso do aluno cujo atestado médico o dispensava de realizar as aulas práticas de EF, elaborávamos para cada aula um conjunto de questões teóricas relacionadas com a matéria lecionada (apêndice X). Para além desta tarefa e do auxílio prestado à colega nas suas tarefas do plano de aula individual, este aluno também colaborava na organização da aula.

No que concerne às dificuldades sentidas na conceção dos planos de aula, na fase inicial do ano letivo demorávamos muito tempo para a elaboração dos mesmos devido ao planeamento dos vários momentos de gestão, da organização dos grupos e criação de situações de aprendizagem com diferenciação pedagógica adequada, antecipação de imprevistos e ajustamentos eventualmente necessários, entre outros. Com a aquisição de experiência ao longo do ano, fomos demorando menos tempo na elaboração dos planos de aula, tentando não comprometer a qualidade destes. No entanto, a dificuldade mais significativa centrou-se na definição dos objetivos da aula. Numa fase inicial, a definição dos objetivos era pouco específica e muito generalizada o que provocava alguma dúvida e incerteza, não definindo ao certo quais seriam os conteúdos em foco em cada aula. Numa reflexão conjunta com os professores orientadores discutimos estratégias de melhoria e concluímos que "a aula deve ser construída começando pelos objetivos da aula e definindo os conteúdos em função dos objetivos. A construção dos exercícios da aula é feita com base nos objetivos e conteúdos que se pretendem desenvolver" (relatório da aula nº 30 do dia 30 de novembro). Foi com base nesta perspetiva que a definição dos objetivos foi sendo mais clara e concreta, definindo especificamente os conteúdos em foco na aula. Este esclarecimento permitiu-nos definir concretamente os conteúdos que deveríamos observar em cada aula e incidir o feedback sobre estes.

As dificuldades encontradas vão ao encontro de algumas já relatadas na literatura científica. John (1991, citado por Capel et al., 2019) concluiu que os professores em formação tinham dificuldades em definir os objetivos "antes mesmo de considerarem a ideia central da aula, as atividades, os métodos e os recursos necessários e disponíveis". O mesmo autor concluiu que os professores em formação revelaram dificuldades na relação dos objetivos da aula e formas de os avaliar.

O Plano de Formação Individual (PFI) foi um documento elaborado no início do ano letivo e atualizado regularmente conforme as fragilidades de desempenho sentidas ao longo do EP e respetivas estratégias de melhoria delineadas. Foi com base no PFI e nas suas atualizações que elaborámos o quadro 1, refletindo em torno da nossa própria competência pedagógica,

avaliando a eficácia das estratégias definidas para ultrapassar as dificuldades identificadas ao nível do planeamento.

Quadro 1 - Quadro-resumo da dimensão planeamento

Planeamento		
Dificuldades identificadas	Estratégias implementadas	Resultados
Documentos de planeamento com excesso de informação que comprometia a sua utilidade prática e dificultava a distinção entre as informações realmente importantes e outras menos relevantes.	Conceber documentos nos vários níveis de planeamento com informação útil centrada no essencial e de fácil leitura para servir de auxílio e orientação da prática pedagógica.	Os documentos produzidos tornaram-se "ferramentas" orientadoras úteis cuja estrutura e apresentação permitiu a fácil leitura da informação sempre que a sua consulta foi necessária.
Decisões metodológicas e ações estratégicas para operacionalizar e concretizar os objetivos preconizados nos documentos curriculares.	Elaborar o perfil global da turma e a sua caraterização detalhada nas várias matérias com base na avaliação formativa inicial.	O conhecimento aprofundado do perfil e das caraterísticas da turma permitiu adequar de forma mais congruente as decisões metodológicas e as ações estratégicas.
Garantir a abordagem das AE preconizadas para cada UD e a sua distribuição lógica e sequenciada pela UD.	Para cada UD, proceder à elaboração de uma grelha com a distribuição das respetivas AE pelas aulas da UD.	O quadro orientador (apêndice IV) com as AE em foco em cada aula permitiu uma visão mais geral e facilitadora da sua distribuição lógica pela UD.
Utilização de estilos de ensino próximos do "limiar de descoberta" e do grupo de produção do conhecimento com maior poder de tomada de decisão atribuído aos alunos.	Atribuir, gradualmente, maior poder de tomada de decisão, autonomia e responsabilidade aos alunos com aumento progressivo do tempo de utilização dos mesmos.	A utilização de tais estilos de ensino não se verificou com a regularidade idealizada, por dificuldades no seu desempenho pelos alunos e na sua condução pelo professor. Estes implicam uma circunstancialidade (*situated learning*).
Definição dúbia e imprecisa dos objetivos da aula que provocavam alguma incerteza quanto aos objetivos e conteúdos em foco na aula.	Na elaboração do plano de aula, ter como ponto de partida a definição dos objetivos da aula e definir os conteúdos em foco em função desses objetivos.	A definição mais clara e precisa dos objetivos e conteúdos em foco na aula orientou a atenção para o que observar/avaliar na aula dado que antes não existia essa referência orientadora para a intervenção.
Selecionar e construir exercícios válidos com condicionantes específicas para a concretização dos objetivos definidos atendendo à diferenciação pedagógica necessária, sem comprometer a componente criativa, motivadora e desafiante das tarefas, estruturando-as e sequenciando-as de forma lógica na aula.	Estudar de forma mais aprofundada as matérias a lecionar, sobretudo as de conhecimento mais superficial, ao nível dos conteúdos técnicos, táticos e regras, que levassem a um melhor entendimento do jogo e manipulação lógica das variáveis das tarefas para a concretização dos objetivos.	O estudo realizado revelou-se essencial, não só no planeamento menos demorado das tarefas, mas também na qualidade das intervenções na aula. Sentiu-se uma melhoria gradual, embora o regime de multimatérias e a diversidade de objetivos tivesse tornado este processo desafiante ao longo de todo o ano.
No plano de aula, definição dos objetivos específicos e critérios de êxito orientados para a tarefa, o	Orientar os objetivos específicos e critérios de êxito das tarefas no plano de aula na perspetiva dos	Expondo os objetivos que se espera que os alunos concretizem em cada tarefa, facilitou a

que poderá resultar numa avaliação errada da eficácia da mesma, na medida em que a realização desta pode não garantir que os objetivos a que se propôs fossem alcançados pelos alunos.	alunos, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem.	avaliação da sua eficácia, bem como da eficácia da própria aula.

2. Condução do Ensino/Aprendizagem – Realização

Após as tarefas de planeamento (fase pré-interativa), o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino (fase interativa). Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino-aprendizagem onde se confronta o trabalho de planeamento e o seu reflexo na aplicação prática (Quina, 2009).

O comportamento interativo do professor, isto é, a forma como atua, "condiciona a qualidade da participação dos alunos na aula e, através desta, a qualidade das suas aprendizagens" (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

As aprendizagens dos alunos são diretamente influenciadas pela interação de fatores de eficácia pedagógica que o professor deve gerir de forma competente proporcionando condições adequadas de aprendizagem. Esses fatores passam pelas dimensões de intervenção pedagógica da instrução – preleção, demonstração, feedback, questionamento – gestão, clima e disciplina, bem como pelas decisões de ajustamento. Estas dimensões encontram-se em constante interação pelo que se influenciam mutuamente. Como tal, a definição de estratégias e técnicas para cada uma das dimensões foi importante para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e com aprendizagens significativas para os alunos. As técnicas utilizadas foram sendo aperfeiçoadas ao longo do ano letivo em resultado da aquisição de experiência e das reflexões realizadas.

O que distingue a eficácia de um processo de intervenção pedagógica é o domínio dos princípios e procedimentos a que cada professor atribui maior importância (Onofre & Carreiro da Costa, 1994).

2.1 Dimensão Instrução

A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. A instrução é conotada como a "chave" da estruturação e modificação das situações de aprendizagem. Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não-verbais, que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009).

2.1.1 Preleção

A informação envolve elementos informativos mas, igualmente, um efeito persuasivo, pelo qual muitos dos procedimentos para otimizar a comunicação se orientam. Neste contexto, particular atenção deve ser dada à paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor), assim como à congruência entre mensagens verbais e não-verbais (Rosado & Mesquita, 2009).

A preleção inicial de uma aula implica a concretização de uma função instrucional, motivacional e organizacional, envolvendo a realização das seguintes fases referidas por Siedentop (1983): 1) apresentação do objetivo da aula; 2) relação com as aulas anteriores ou seguintes; 3) apresentação dos conteúdos e 4) das condições de realização e das normas organizativas; 5) controlo da compreensão da informação.

Uma das lacunas identificadas nesta dimensão prendeu-se com o conteúdo informativo que estes momentos integravam, sobretudo ao nível da apresentação dos objetivos da aula na preleção inicial e a apresentação dos objetivos para cada tarefa. Facilmente confundíamos a apresentação dos objetivos com a descrição das tarefas a realizar, pelo que os alunos sabiam o que tinham de realizar, mas não lhes eram esclarecidos o significado e a importância do que ia ser aprendido e os objetivos que tinham de alcançar. No que concerne à relação com as aulas anteriores, essa lacuna, por vezes, também esteve presente. "O momento de preleção inicial foi demasiado redutor ficando apenas pela apresentação das tarefas da aula. Poderia ser mais profundo e situar os alunos na aula em relação ao planeamento da unidade didática, fazendo a ligação entre as aulas anteriores e a aula que se estava a iniciar" (relatório da aula nº 30 de 30 de novembro). Estas lacunas resultam de uma das dificuldades iniciais já expostas anteriormente relacionada com a definição dos objetivos da aula. A definição de objetivos imprecisos e pouco concretos fez com que não os conseguíssemos transmitir aos alunos claramente. A melhoria que fomos evidenciando nesse aspeto teve uma influência positiva no outro. Contudo, esta melhoria foi mais significativa quando compreendemos que a apresentação dos objetivos da aula pode ter uma grande influência na motivação dos alunos. Dando a conhecer os objetivos da aula e fazer a avaliação do cumprimento ou incumprimento destes no balanço final da aula junto dos alunos, assim como situar as aulas na UD fazendo a sua ligação com as restantes aulas, mantém os alunos conhecedores e envolvidos no processo. No mesmo sentido, explicar aos alunos o porquê de realizarem determinados exercícios e o que se pretende deles em cada exercício poderá aumentar a

motivação e o empenho dos alunos para as tarefas, uma vez que encontram um sentido e uma lógica nas tarefas que desempenham.

Revelou-se essencial a sistematização da informação nos momentos de preleção, facilitando a sua retenção por parte dos alunos, através da seleção e transmissão da informação mais relevante. Duas estratégias decisivas para a otimização das condições de ensino passaram pela remoção de distrações do ambiente concentrando a atenção na informação e pela transmissão faseada da informação com uma distribuição de vários momentos de preleção ao longo da aula. Deste modo, evitámos a excessiva duração dos momentos de preleção, optando por sermos claros, breves e sucintos, concedendo mais tempo de prática aos alunos e evitando perdas de informação.

Para além de planear os momentos de preleção ao longo da aula, por vezes, sentimos a necessidade de estruturar mais detalhadamente o conteúdo destas, visto que era frequente esquecermo-nos durante as preleções de transmitir certas informações. Nesses casos recorremos a palavras-chave para garantir que transmitíamos toda a informação pretendida e para melhorar o rigor terminológico e a adequação do conteúdo informativo.

Durante um mês de aulas, a presença de um aluno ucraniano à turma colocou-nos novos desafios ao nível da comunicação e que conseguimos ultrapassar graças a um bom domínio da língua inglesa de ambas as partes e com um estudo prévio dos termos técnicos em inglês das matérias lecionadas para os comunicar com correção e rigor terminológico.

2.1.2 Demonstração

A demonstração, em parceria com a preleção, assume um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do aluno do(s) movimento(s) a efetuar (Rink, 1994). Os alunos retêm melhor o que veem do que aquilo que ouvem, e recordam ainda melhor o que veem e ouvem.

A apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de desempenho em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação (Temprado, 1997, citado por Rosado & Mesquita, 2009).

Para proceder à demonstração recorremos maioritariamente a um aluno para a desempenhar, libertando-nos para verificar a sua execução e complementá-la com instrução verbal. Em algumas ocasiões, a demonstração foi realizada pelo professor, uma vez que consideramos que tal criaria uma imagem positiva da sua credibilidade e da atividade em causa. Apesar da

utilização de alunos com bom desempenho motor para realizar a demonstração, de maneira a garantir a qualidade da mesma, tivemos o cuidado de não selecionar sempre o mesmo aluno, para não transmitir uma ideia tendenciosa à turma e para dar confiança e visibilidade a outros alunos.

Consideramos que a utilização de alunos de nível de desempenho mais baixo na demonstração deve ser gerida com cautela pelo que não optámos por essa estratégia. Para além de ser uma demonstração que não permite formar a melhor imagem mental do que se pretende, expor um aluno ao erro perante a turma poderá ter consequências na autoestima e confiança do aluno.

A utilização de meios alternativos de demonstração como o vídeo e a impressão de imagens em papel foi uma estratégia utilizada, embora com pouca frequência. Estes meios normalmente implicam um gasto de tempo superior pelo que a sua utilização foi mais ponderada e utilizada quando considerámos que o seu contributo e eficácia não poderiam ser garantidos por outros meios. Recorremos a estes meios de demonstração alternativos, sobretudo, na lecionação do salto em comprimento e do salto em altura no atletismo e "ao mostrar aos alunos um vídeo do salto em comprimento com atletas de competição, estes visualizaram uma imagem daquilo que era pretendido o que facilitou a compreensão dos alunos quanto ao movimento solicitado" (relatório da aula nº 66 e 67 de 24 de março).

Sem querer subestimar a importância que a demonstração tem para a aprendizagem dos alunos, esta implica uma redução do tempo de empenhamento motor dos alunos, pelo que não recorremos à sua utilização em tarefas de complexidade reduzida cuja explicação verbal era suficiente para a compreensão do que era pedido ou tarefas que os alunos já haviam desempenhado anteriormente e com as quais já estavam familiarizados. Contudo, na incerteza destes aspetos, optámos sempre por realizar a demonstração, conscientes de que perder tempo na demonstração permitir-nos-ia ganhar tempo na qualidade da prática que esta nos proporcionaria.

2.1.3 Feedback

Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado ou para que se sinta motivado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. Estas informações são designadas por feedbacks pedagógicos. Esta variável e o empenhamento motor são apontados como as duas

variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988, citado por Rosado & Mesquita, 2009).

Segundo Quina (2009), os feedbacks pedagógicos podem ser classificados em quatro dimensões: quanto ao objetivo (avaliativos, descritivos, prescritivos e interrogativos), quanto à forma (auditivos, visuais, quinestésico e mistos), e quanto à direção (individuais, grupais e à turma).

Quanto ao objetivo, os feedbacks prescritivos foram aqueles que transmitimos com maior frequência. Com estes procurávamos prescrever aos alunos ações que os levassem a corrigir e melhorar certos comportamentos. Contudo, entendemos que nem sempre o professor deve dar a solução do que o aluno deve fazer e, nesses casos, recorríamos ao feedback descritivo, para que o aluno comparasse a descrição da sua ação com a execução desejada, embora esta estratégia só produza efeitos positivos se o aluno conhecer o modelo de execução correto (Quina, 2009). Com o mesmo objetivo recorríamos ao feedback interrogativo levando o aluno a refletir e a descobrir por ele próprio as causas do erro e encontrar as formas de o corrigir. Consideramos este tipo de feedback uma "ferramenta" preciosa, mas o processo de questionamento pode ser mais demorado do que a simples prescrição do feedback, pelo que não utilizámos o feedback interrogativo com a frequência desejada. No feedback avaliativo tentámos realizar, sobretudo, avaliações aprovadoras, fundamentais para a motivação dos alunos, e justificar as avaliações desaprovadoras.

Quanto à forma, a predominância foi claramente auditiva, embora muitas vezes acompanhada por feedback visual, complementando a informação transmitida com uma demonstração do conteúdo especificado. O feedback quinestésico teve lugar pontualmente como por exemplo na ginástica e na correção de posturas nos exercícios de condição física e de alongamentos.

A direção dos feedbacks variou em função das caraterísticas da tarefa e dos conteúdos em foco. Estes eram dirigidos, predominantemente, ao aluno em tarefas individuais e com foco em conteúdos mais técnicos. O feedback grupal e à turma predominava em tarefas coletivas, embora também tivesse expressão quando se verificavam erros comuns à turma em tarefas individuais.

As dificuldades sentidas ao longo do EP relativas à dimensão feedback não se relacionaram tanto com a sua qualidade e pertinência, mas prenderam-se, sobretudo, com a frequência de transmissão do mesmo. O feedback deve ser relativamente frequente, sendo desejável que

cada praticante receba uma quantidade apreciável de informação de qualidade acerca do seu desempenho (Rosado & Mesquita, 2009). De facto, a frequência reduzida de transmissão de feedback corresponde à postura em aula, que apesar de circulante, era maioritariamente de observação e, por isso, de pouca intervenção. Tal poderia não ser, necessariamente, negativo, caso existisse uma comunicação das informações sob a forma de síntese de várias repetições em vez de realizada após cada ação motora. Apesar de realizarmos esse tipo de intervenção ocasionalmente, e esta revelar-se oportuna e pertinente, outras vezes perdíamos essa oportunidade de alterar e corrigir comportamentos.

Esta lacuna foi mais evidente aquando da lecionação de matérias nas quais não possuíamos um conhecimento tão aprofundado dos seus conteúdos técnicos e táticos. A insegurança e desconfiança daí resultantes fizeram com que nos protegêssemos nessa postura mais observacional para evitar comprometer-nos. Contudo, essa não deve ser, de todo, a postura de um professor, sobretudo quando existem aspetos a decorrer que necessitam da sua intervenção de forma a evitar a consolidação do erro. A falta de conhecimento técnico aprofundado em algumas das matérias fez com que, apesar de observar a execução dos alunos, não conseguíssemos identificar o erro, o que comprometia a transmissão do feedback logo nas primeiras etapas da emissão do mesmo. Esta dificuldade também foi influenciada por uma outra dificuldade já relatada que se prendia com a definição dos objetivos da aula de maneira a "definir concretamente o que pretendo observar e avaliar ao longo da aula direcionando a minha atenção com "olho clínico" para esses aspetos para, assim, fornecer o devido feedback e promover a alteração ou melhoria das ações técnicas dos alunos" (relatório da aula nº 40 e 41 de 13 de janeiro).

Ciente da importância que esta dimensão tem para as aprendizagens dos alunos, refletimos e discutimos estratégias com vista à superação desta dificuldade. Uma das estratégias passou pelo estudo adicional de conteúdos teóricos e práticos que aprofundassem os nossos conhecimentos e nos facilitassem a identificação e comunicação dos erros, assim como a forma de os corrigir. A matéria em que sentimos mais dificuldade na transmissão de feedback foi o atletismo devido à pouca familiarização com as suas elevadas especificidades técnicas. Outra estratégia que definimos e que contribuiu grandemente para a superação desta dificuldade foi a decisão de assistir às aulas do DE de Atletismo. Aí tivemos a oportunidade de observar várias formas de estruturar exercícios para as várias disciplinas do atletismo e perceber na prática quais eram os tipos de feedback utilizados e quais as palavras-chave incluídos nos feedbacks. Dessa forma, os feedbacks de caráter apreciativo e com

pouco valor e conteúdo para as aprendizagens foram dando lugar a feedbacks mais específicos e com informação facilitadora de aprendizagens nas nossas aulas.

2.1.4 Questionamento

O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais que utilizamos com mais confiança e com que mais nos identificamos dadas as potencialidades que este método possui no processo ensino-aprendizagem. No entanto, a sua importância pedagógica deve ser objeto de reflexão por parte dos professores, devendo-se, paralelamente, analisar os critérios de utilização deste método que tornem a sua utilização o mais eficaz possível, refletindo-se sobre os critérios e contextos da sua utilização (Rosado & Mesquita, 2009). A sua utilização excessiva poderá provocar alguma saturação nos alunos o que implicará a perda dos efeitos desejados com a sua aplicação.

A utilização do questionamento neste EP serviu para algumas finalidades. Este foi utilizado amiúde como forma de controlo da informação transmitida e de verificação do grau de compreensão da informação, retirando dúvidas através do questionamento.

Este método esteve também bastante presente sob a forma de feedback interrogativo, permitindo ao aluno o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções. O questionamento pode ser decisivo na aquisição das aprendizagens dada a influência cognitiva que este promove, colocando o aluno a refletir sobre a prática e a encontrar as soluções por si próprio. Dessa forma, as aprendizagens adquiridas tornam-se mais significativas. Cabe ao professor, selecionar as questões adequadas que orientem o aluno nesse processo de reflexão.

O questionamento também assumiu a forma de instrumento de avaliação formativa, não só dos alunos como do próprio processo de ensino-aprendizagem e do professor. A colocação de questões aconteceu maioritariamente no balanço final das aulas visando os conteúdos trabalhados, dando liberdade aos alunos para expressarem as dificuldades sentidas e as suas opiniões relativamente à aula. A dificuldade aqui encontrada foi a de garantir a igualdade de oportunidades de avaliação, não só na distribuição equilibrada de questões pelos alunos como da dificuldade ou complexidade das mesmas.

Por fim, o questionamento serviu, também, como uma importante estratégia de controlo do comportamento da turma na medida em que "permitiu-me manter os alunos em espera atentos à tarefa uma vez que uma pergunta poderia ser-lhes dirigida e cuja atenção seria importante para responderem à questão e, consequentemente, isso refletiu-se num melhor

controlo dos alunos fora da tarefa (…) O questionamento utilizado teve como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de observarem e reconhecerem os aspetos em que cada um dos seus colegas pode melhorar e, assim, corrigir os seus próprios erros, aprendendo com os dos outros" (relatório da aula nº 43 e 44 de 20 de janeiro).

2.2 Dimensão Gestão

Na dimensão gestão, também denominada por organização, incluem-se todas aquelas medidas que visam melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas. Uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem, sendo uma condição indispensável do sucesso pedagógico (Quina, 2009).

Todas as decisões tomadas ao nível de medidas e estratégias de gestão e organização das aulas tiveram como principal objetivo otimizar o tempo de prática dos alunos e a sua qualidade com vista à aquisição das aprendizagens.

Para uma gestão do tempo de aula eficaz foi fundamental programar logo na elaboração do plano de aula o tempo dedicado a cada tarefa. Com o passar do tempo e com a experiência adquirida fomos atribuindo esse tempo com maior precisão, uma vez que a definição de tempos de tarefa irreais compromete a gestão do tempo na prática.

A colocação do material nos respetivos espaços previamente à aula permitiu diminuir o tempo despendido em organização. Contudo, nem sempre era possível colocar todo o material da aula nos respetivos espaços, o que poderia confundir os alunos e colocar obstáculos desnecessários nos espaços de prática. Nesses casos, optámos por colocar esses materiais perto da zona em que estes seriam utilizados numa fase mais adiantada da aula e procedíamos à colocação destes no momento de transição das tarefas ou alguns momentos antes de proceder à troca de tarefa. Frequentemente, solicitávamos aos alunos da turma o auxílio na recolha do material da aula, o que contribuía para a eficácia destes momentos na aula.

A formação dos grupos e de equipas foi definida, na maior parte das vezes, pelo professor, sobretudo nas aulas de um tempo letivo, para evitar a demora deste processo e iniciar as tarefas rapidamente rentabilizando o tempo útil da aula. A distribuição dos coletes pela turma também foi realizada na parte inicial da aula, sempre que tal não implicasse a confusão dos alunos nas tarefas intermédias.

O estabelecimento de rotinas e de regras da aula foi importante, embora fosse necessário relembrá-las amiúde. Estas permitiram reduzir o tempo despendido tanto em organização como nas transições entre tarefas. Entre alguns exemplos de rotinas estabelecidas na turma encontram-se a forma como interrompíamos as tarefas através do apito ou de sinais visuais ou verbais para que os alunos permanecessem no lugar ou reunissem em meia-lua junto de mim. Uma das regras estabelecidas desde cedo foi a imobilização das bolas nos momentos de preleção, evitando a perda de tempo em repreensões e facilitando a clareza do discurso e direcionando o foco atencional dos alunos para a informação transmitida.

Sempre que possível, pretendemos utilizar exercícios com estruturas semelhantes ao longo da aula, introduzindo apenas as suas variantes progressivas em vez de despender mais tempo na explicação e demonstração de um exercício com uma estrutura diferente e que poderia servir o mesmo objetivo. A utilização dos mesmos espaços ou de espaços próximos entre si de exercício para exercício também foi outra estratégia importante, diminuindo os tempos de transição entre estes. A turma não oferecia resistência significativa no cumprimento das ordens dadas, pelo que, de uma forma geral, a sua mobilização pelos espaços não foi o maior dos desafios. Neste sentido, a turma colaborou para a boa organização da aula, beneficiando, com isso, de mais tempo de prática.

Na lecionação de matérias como a ginástica de aparelhos, salto em comprimento e salto em altura, invariavelmente existiam alunos em espera, pelo que era importante definir estratégias com vista à diminuição desse tempo de espera e promover uma maior fluidez da aula. Nessas situações incluímos estações a decorrer em simultâneo relacionadas com a matéria lecionada ou outra para manter os alunos em atividade prática, ou atribuindo tarefas de observação e registo do desempenho dos colegas em atividade, colocando à prova a capacidade de observação e de interpretação dos conteúdos envolvidos. A dimensão algo reduzida da turma também facilitou a diminuição dos tempos de espera e aumento da fluidez da aula, possibilitando aos alunos mais oportunidades de aprendizagem.

As aulas mais exigentes ao nível da gestão e organização e que, consequentemente, foram aquelas em que sentimos maiores dificuldades foram as realizadas em regime de multimatérias. Para alguém com pouca experiência como nós foi desafiante controlar várias tarefas a decorrer em simultâneo, gerindo a circulação e o posicionamento no espaço e a transmissão de feedback cruzado e equilibrado para as várias tarefas, assim como os tempos de organização e transição. Essas situações implicavam um grande esforço ao nível da concentração.

Não tivemos a possibilidade de contar com um docente coadjuvante para o acompanhamento da aluna abrangida por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão nas suas tarefas que eram realizadas, na sua maioria, paralelamente à turma. Desta forma, e apesar de a aluna possuir autonomia suficiente, procurámos garantir esse acompanhamento próximo, importante do ponto de vista pedagógico como motivacional, mas que, por vezes, não conseguimos gerir da melhor maneira dadas as várias tarefas a decorrer em simultâneo. Nesses momentos de acompanhamento próximo da aluna procurámos manter o controlo da prática do resto da turma adotando uma posição estratégia que permitisse manter todos os alunos dentro do campo visual e transmitir feedback cruzado.

Para uma aplicação eficaz destas medidas na prática, estas eram sujeitas a um planeamento rigoroso, tentando antecipar fatores que conduzissem a acontecimentos imprevistos. O planeamento de todos estes fatores, a par da elaboração dos exercícios, foi responsável pela elevada demora que, inicialmente, registávamos na conceção dos planos de aula. Só assim poderíamos lecionar as aulas com maior confiança e segurança.

2.3 Dimensão Clima e Disciplina

Um dos princípios enunciados por Rink (2003) postula que "os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem". Garantir um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas de indisciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula.

As dimensões do clima e disciplina surgem comumente associados pelo que aqui serão abordados em conjunto dada a influência mútua que ambas as dimensões possuem.

A interação com os alunos é fundamental enquanto professor, através da emissão de feedback e outras interações com vista às aprendizagens, mas também enquanto amigo, através da demonstração de interesse para com as questões da vida dos alunos, das suas dificuldades e problemas enquanto grupo, e particularmente da interação individual solicitando a expressão de ideias e sentimentos. A criação dessa relação de proximidade facilitou a implementação de um bom clima de aula, a otimização da interação pedagógica com vantagens para a facilitação do desenvolvimento sócio-afetivo (ao qual atribuímos bastante significado) e para a qualidade da participação com reflexos sobre a disciplina. Questionar os alunos sobre a sua vida pessoal, escolar e extraescolar, sobre os seus interesses e problemas, foi uma forma de aprofundar a relação entre professor e alunos criando condições para alcançar muitos dos objetivos educativos.

A gestão do clima emocional da aula foi conseguida com o uso frequente do reforço positivo das ações executadas, incentivando e encorajando o seu aparecimento com maior frequência, assim como para a elevação e manutenção da motivação dos alunos com maiores dificuldades na obtenção do sucesso. O reforço de comportamentos adequados, através de palavras apreciativas e de pequenas recompensas, e a intervenção coerente em comportamentos desadequados, através da aplicação de repreensões, foi uma das estratégias que evitaram o aparecimento frequente de comportamentos fora da tarefa. Outra das estratégias passou pela forma como os exercícios eram concebidos de maneira a evitar tempos de espera demasiado prolongados e a instalação de monotonia promotora do aparecimento de tais comportamentos, bem como o caráter desafiante dos exercícios, solicitando o empenho dos alunos nas tarefas.

A boa disposição e a demonstração de entusiasmo por parte do professor são fatores importantes para a criação de um clima de aula positivo e motivador, "contagiando" a turma com essa energia. Naturalmente que os parâmetros mencionados se influenciam reciprocamente pelo que um ambiente de aula positivo e motivador, levará ao entusiasmo e empenho dos alunos nas tarefas, traduzindo-se numa ausência de comportamentos de indisciplina.

2.4 Decisões de Ajustamento

Os documentos elaborados relativos aos três níveis de planeamento – plano anual, UD e planos de aula – eram documentos abertos e flexíveis, sujeitos a alterações conforme a evolução das aprendizagens dos alunos ou do aparecimento de oportunidades ou imprevistos de natureza variada.

Um exemplo de um ajustamento a um nível macro, isto é, no plano anual, foi a opção de lecionar a ginástica de aparelhos no início do 2º período que não estava prevista no início do ano letivo e que a evolução da pandemia possibilitou essa oportunidade aos alunos.

Um ajustamento realizado ao nível da UD sucedeu-se na lecionação do voleibol. Apesar de preconizar um método de ensino global, baseado em formas jogadas, sentimos necessidade de recorrer a situações analíticas, isolando algumas ações técnicas, antes de regressar às formas jogadas, uma vez que o desempenho técnico inicial da turma não permitia desenvolver um jogo de voleibol, explorando um dos objetivos principais, nomeadamente, cooperação com os colegas para manter a bola no ar.

Todavia, as decisões de ajustamento com maior expressão aconteceram em tempo real na condução do ensino, isto é, na fase de realização. Estas ocorreram devido a vários fatores, entre eles a incompreensão dos alunos da tarefa proposta e consequente incumprimento dos objetivos definidos, alteração da ordem dos exercícios e/ou omissão de exercícios devido à gestão do tempo desadequada, alterações devido às condições climatéricas, ajuste do número de alunos por grupo devido à discrepância entre os alunos previstos e os alunos presentes na aula, muito evidente no decorrer do 2º período devido às ausências sistemáticas, por isolamento profilático devido à Covid-19 e surto de gripe A, entre outros. Para estas situações e, sobretudo para professores em formação que ainda possuem pouca experiência, é fundamental tentar antecipar no planeamento possíveis acontecimentos que possam exigir a tomada de decisões de ajustamento em tempo real, e foi essa estratégia que, por vezes, nos facilitou a tomada dessas decisões de forma eficaz e oportuna.

A ausência dos alunos provocada pelos fatores mencionados condicionou não só a implementação dos planos de aula, como o próprio processo avaliativo dos alunos, em especial a avaliação participada e autoavaliação, devido aos longos períodos de ausência, contínuos ou intervalados. Para os alunos nessas condições, foram importantes as tarefas colocadas *online* no *Classroom* da turma, através de desafios *Kahoot*, para que os alunos acompanhassem os conteúdos trabalhados em contexto de aula.

Contudo, muitas foram as decisões de ajustamento que ficaram por tomar em tempo real. Em certas ocasiões, não tivemos a capacidade para perceber que a aula necessitava de ajustamentos e, na maior parte das vezes, apesar de identificar essa necessidade, não conseguimos ter a leitura que se exigia para perceber que decisões deveriam ser tomadas. Esta foi uma das conclusões encontradas por John (2006) que refere que os professores estagiários revelaram dificuldades em realizar essas previsões e em realizar os devidos ajustamentos. Acreditamos que esta é uma capacidade que se desenvolve à medida que se vai adquirindo experiência. A nossa inexperiência provocou uma dependência e uma falsa sensação de segurança em relação ao plano de aula, no qual nos refugiámos algumas das vezes sem perceber que este necessitava de ajustamentos no momento.

O quadro 2 surge com base nas dificuldades descritas no PFI e apresenta uma síntese das dificuldades encontradas ao nível da condução do ensino (realização), as respetivas ações estratégicas delineadas e a avaliação destas com a apresentação dos seus resultados.

Quadro 2 - Quadro-resumo da dimensão realização

Realização		
Instrução		
Dificuldades identificadas	Estratégias implementadas	Resultados
Transmissão de conteúdo informativo demasiado redutor na preleção inicial e na apresentação das tarefas ao nível da apresentação dos objetivos e pouca referência/ligação ao aprendido nas aulas anteriores, confundindo facilmente a apresentação dos objetivos com a descrição das tarefas a realizar.	Definir concretamente os objetivos da aula e das tarefas para os comunicar de forma clara e avaliar o seu cumprimento junto da turma no balanço final da aula, mantendo os alunos motivados, envolvidos e conhecedores do processo. Explicar aos alunos o porquê de realizarem certos exercícios de determinada forma, transmitindo o sentido e a lógica por trás destes.	Não sentimos que a transmissão de informação de maior valor de aprendizagem, dando a conhecer aos alunos o propósito das tarefas (para além da mera descrição das mesmas), tivesse resultado numa mudança na motivação e empenho dos alunos. Poderiam ter sido consideradas outras formas de implementar a estratégia definida.
Dificuldade em sistematizar a informação mais relevante nos momentos de preleção, resultando num discurso pouco organizado e com pouco conteúdo relevante para as aprendizagens, com pouca relação com as aulas anteriores e relacionamento de conteúdos.	Remover as distrações do ambiente que dificultam a estruturação mental do discurso e a sua clareza. Transmitir faseadamente a informação distribuindo momentos de preleção mais curtos ao longo da aula.	Com momentos de preleção mais claros, breves e sucintos, a retenção da informação por parte dos alunos foi facilitada, bem como o tempo de prática dos alunos. O planeamento do discurso permitiu melhorar o rigor terminológico.
Utilização de poucos meios alternativos de apresentação e demonstração dos movimentos para complementar a exposição verbal destes.	Seleção e apresentação de vídeos e esquemas em papel aos alunos em situações cuja utilização de outros meios (apresentação verbal e demonstração) era insuficiente para a eficácia na compreensão dos alunos.	A estratégia foi aplicada em matérias como o salto em altura e salto em comprimento e provocou mudanças notórias no desempenho técnico dos alunos. Contudo, implica um maior gasto de tempo.
Relativamente ao feedback, a fragilidade identificada não se prendeu tanto com a qualidade do conteúdo do mesmo, mas com a sua frequência de transmissão. A forma de estar e o conhecimento pouco aprofundado de certas matérias resultou numa postura muito observacional com pouca frequência na transmissão de feedback.	Adotar uma postura mais ativa em aula com maior frequência de intervenções ao nível do feedback e do reforço positivo. Aprofundar conhecimentos nas matérias para identificar mais facilmente o erro e comunicá-lo ao aluno. Definir claramente o que se pretende observar na aula e focar o feedback sobre o seu desempenho. Observar aulas de professores mais experientes.	As estratégias implementadas contribuíram para uma melhoria significativa ao nível da frequência de transmissão de feedback comparativamente ao meu perfil de intervenção no início do EP. Contudo, não conseguimos atingir o nível desejado. A experiência que viremos a adquirir contribuirá para "treinar o olho" e identificar os erros com maior facilidade.
Gestão		
Sem uma professora coadjuvante, e dadas as várias tarefas a decorrer em simultâneo, tivemos dificuldade em garantir com a eficácia desejada o acompanhamento próximo da aluna abrangida por medidas	Sempre que possível, integrar a aluna nas tarefas da turma. Nas tarefas individuais, adotar um posicionamento que permita o acompanhamento próximo da aluna e efetuar as correções necessárias, sem perder o	O acompanhamento mais próximo da aluna, resultante das estratégias definidas, provocou melhorias notórias no seu desempenho e na sua motivação para as tarefas. Ainda assim, continuámos a sentir dificuldades

adicionais nas suas tarefas individuais.	contacto visual com o resto da turma, adotando um posicionamento frontal para esta.	na gestão das várias situações práticas a decorrer em simultâneo.
Gestão dos vários exercícios a decorrer em simultâneo em regime de multimatérias, tanto ao nível da sua gestão e organização como, sobretudo, na transmissão de feedback equilibrado.	Construir exercícios que possam ser controlados à distância através do feedback cruzado e que os alunos realizem autonomamente, dedicando a presença física ao exercício que necessite de maior intervenção por parte do professor. Adotar um posicionamento estratégico que permita controlar todas as tarefas a decorrer em simultâneo.	Embora com evolução evidenciada ao longo do EP na gestão das aulas de multimatérias, esta foi uma dificuldade sentida ao longo do ano letivo, sobretudo no fornecimento de feedback equilibrado para todas tarefas. Sentimos que a inexperiência dificultou a distribuição da atenção pelas várias tarefas a decorrer simultaneamente.
Embora pouco frequentes, por vezes surgiram comportamentos de desvio e fora da tarefa que não foram antecipados e prevenidos, sobretudo em aulas de multimatérias.	Circular por todos os espaços de aula fazendo notar a presença física e controlar a prática à distância com feedback cruzado. Incluir exercícios com poucos tempos de espera e pouca monotonia.	Devido à reduzida dimensão da turma e ao seu perfil disciplinar aceitável, na maioria das vezes, as estratégias definidas foram suficientes para a redução deste tipo de comportamentos.
Clima e Disciplina		
Gestão do clima emocional da aula, motivando os alunos com maiores dificuldades, promovendo comportamentos adequados e quebrando a monotonia que, por vezes, se instalava.	Uso frequente do reforço positivo das ações executadas, incentivando o seu aparecimento com maior frequência. Reforço dos comportamentos adequados através de palavras apreciativas e incentivo de participação nas tarefas fora das aulas com atribuição de pequenas recompensas.	A postura maioritariamente pouco interventiva, sobretudo no início do EP, contribuiu, por vezes, para a monotonia que se instalava nas aulas. Também cabe ao professor "contagiar" a turma com a sua energia e entusiasmo para a criação de um clima de aula positivo e motivador. Ao longo do EP existiu evolução nesse sentido.
Decisões de Ajustamento		
Proceder às tomadas de decisão de ajustamento necessários ao nível da gestão e organização devido a acontecimentos imprevistos. Dificuldade em avaliar, em tempo real, a eficácia do exercício na concretização do objetivo proposto, mantendo a fidelidade ao plano de aula e sem realizar os ajustes necessários.	Antecipar acontecimentos no plano de aula e preparar alternativas (e.g.: formação dos grupos consoante o número de alunos presentes). Definir os objetivos e critérios de êxito do exercício e avaliar de forma constante a sua adequação e concretização pelos alunos.	As alternativas planeadas facilitaram a tomada de decisões de ajustamento e contribuíram para a fluidez da aula. Não era possível antecipar todos os acontecimentos pelo que outras necessidades de ajustamento não antecipadas, foram menos eficazes quando aplicadas no momento. Contudo, com a experiência fomos notando maior à-vontade e tranquilidade nessa gestão.
Ausência prolongada dos alunos que, para além de requerer ajustes ao plano de aula, dificultava o seu processo avaliativo e o acompanhamento dos conteúdos abordados.	Aplicação de tarefas didáticas *online* relacionadas com os conteúdos da aula direcionadas a todos os alunos, servindo de consolidação dos conhecimentos para os alunos presentes e de	Face à falta de adesão inicial dos alunos, atribuímos prémios e recompensas para incentivar a participação dos alunos. Os desafios resultaram numa competitividade interna saudável dentro da turma.

	acompanhamento para os ausentes.	

3. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. 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.

A avaliação inclui uma diversidade de princípios e pressupostos que consubstanciam uma opção pedagógica cujo propósito é melhorar as aprendizagens de todos os alunos. A avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa) e a avaliação das aprendizagens (avaliação sumativa) têm como princípio fundamental, apesar das suas óbvias diferenças, a sua contribuição para apoiar as aprendizagens e o ensino (Fernandes, 2020).

3.1 Avaliação Formativa Inicial

No início do ano letivo, e no início de cada UD, o professor é confrontado com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem e de escolher e definir os objetivos a atingir. Tendo os objetivos definidos nos documentos curriculares como base, é necessário selecionar objetivos respeitando as possibilidades dos alunos e que se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades.

O processo de avaliação formativa inicial tem como objetivo fundamental diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Partindo da avaliação inicial, procedemos à seleção dos objetivos de aprendizagem adequados e organizámos a atividade dos alunos, através da identificação dos alunos com mais dificuldade e de maiores necessidades de acompanhamento.

A avaliação formativa inicial ocorria na primeira ou duas primeiras aulas de cada UD com base na observação direta de conteúdos previamente definidos. As tarefas de avaliação eram de complexidade reduzida para identificar e avaliar mais eficazmente os conteúdos em foco. Com base no desempenho dos alunos, foi atribuído um nível de desempenho inicial a cada aluno – introdutório, elementar e avançado. Estas aulas tinham associada a função didática de introdução, uma vez que a introdução de conteúdos e suas correções tinham lugar logo

desde a primeira aula. Por vezes, tornava-se difícil a avaliação de todos os conteúdos dada a quantidade de juízos de valor necessários para avaliar todos os alunos em todos os conteúdos, pelo que procurámos conceber instrumentos de avaliação simples e que facilitassem esse processo (apêndice XI).

3.2 Avaliação Formativa Processual

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, refere que a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens. A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de eventuais dificuldades dos alunos.

O propósito desta modalidade avaliação consistiu em distribuir feedback para que os alunos regulassem as suas aprendizagens, mas também para avaliar e regular o processo de ensino-aprendizagem e proceder aos necessários ajustamentos. Esta deve assumir uma prática regular e contínua de recolha de evidências do desempenho dos alunos, devendo ser utilizada para apoiar os alunos a aprender através da distribuição de feedback, e nunca para os penalizar (Fernandes, 2020). Para tal, procurámos promover a definição de objetivos e indicadores claros, que permitissem uma análise o mais esclarecida possível sobre a qualidade do desempenho, com dispositivos de registo simples e exequíveis, que captassem o que era crítico em cada objetivo de aprendizagem na sua relação com as tarefas propostas. Na fase inicial do ano letivo concebemos e aplicámos vários instrumentos de avaliação formativa de maneira a perceber com qual nos identificávamos mais ao nível da informação recolhida e da sua utilidade prática. Aquele cuja utilização nos transmitiu mais eficácia e que usámos com maior frequência é apresentado no apêndice XII. Uma das diferenças deste para os restantes reside na sua simplicidade e na contextualização da informação recolhida, situando-a na UD.

Este processo de avaliação formativa teve dificuldades associadas. Para garantir a sua eficácia era fundamental definir concretamente os conteúdos que pretendíamos observar e avaliar e transmitir o respetivo feedback. Para tal, é necessário possuir um "olho clínico" e um conhecimento técnico que permita identificar o erro, comunicá-lo e sugerir formas de o corrigir. A EF depara-se com um desafio específico da sua área disciplinar, uma vez que a demonstração do *saber* através de ações motoras, é verificado pela observação direta, num

processo que nem sempre permite produtos permanentes que possam ser analisados *a posteriori* (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019).

3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é referida no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho como a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Neste sentido, o juízo global realizado na avaliação sumativa visava atribuir uma classificação à qualidade das aprendizagens alcançadas, bem como ao percurso evolutivo realizado pelos alunos, através de uma recolha de informação sistemática relativamente aos objetivos de aprendizagem (Fernandes, 2020), acrescentando novos dados aos da avaliação formativa, confirmando os resultados obtidos. Quanto mais forem os dados retirados da avaliação contínua maior suporte terá o juízo global realizado na avaliação sumativa.

O instrumento de avaliação utilizado consistia numa grelha de cálculo com base nas ponderações de cada conteúdo avaliado, referente às três grandes áreas de avaliação – área dos conhecimentos, área das atividades físicas e da aptidão física e área das atitudes e valores (apêndice XIII). Em função dos níveis de desempenho, cada aluno era avaliado segundo os critérios definidos para o respetivo nível. Consideramos esta diferenciação por nível de desempenho correta e necessária para garantir uma maior justiça na avaliação, sendo cada aluno avaliado segundo as suas capacidades e sem ser penalizado por não conseguir realizar conteúdos cuja capacidade individual não lho permite.

A principal dificuldade sentida na aplicação das várias modalidades de avaliação, consistia em garantir a recolha de informação de todos os alunos no tempo disponível, exacerbada pelas tarefas de gestão e organização de aula que tínhamos de cumprir em simultâneo. Consideramos que a inexperiência na gestão destes fatores, bem como a falta de "olho treinado/clínico" que dificulta o foco no essencial, estão na origem das dificuldades sentidas. Para ultrapassar tais dificuldades, foram discutidas estratégias nas reflexões conjuntas do NEEF, que passaram, entre outras, por definir claramente os conteúdos a abordar e adotar posicionamentos e circulações que permitissem um controlo eficaz.

3.4 Autoavaliação

"A autoavaliação permite a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar" (Nobre, 2015), e está intimamente relacionada com a função formativa e, mais especificamente, com a função formadora.

A autoavaliação ocorreu de modo informal e formal. Os momentos de autoavaliação informal ocorriam no balanço final das aulas onde, frequentemente, questionávamos os alunos acerca das dificuldades sentidas na aula e os principais aspetos a melhorar, incentivando e dando liberdade aos alunos para expressarem as suas dificuldades, ideias e sentimentos. Com estes momentos, embora mais informais, tínhamos como objetivo colocar os alunos a refletir sobre o seu desempenho, constituindo-se como momentos bastante ricos para o processo evolutivos dos alunos.

De forma mais formal, a autoavaliação teve lugar no final de cada um dos três períodos letivos com o preenchimento de uma ficha de autoavaliação individual. Para possibilitar aos alunos uma correta análise do seu próprio trabalho, foi-lhes fornecida informação relativa aos parâmetros em que se deviam autoavaliar e os respetivos critérios. As perceções dos alunos eram depois comparadas com as nossas próprias perceções.

Teria sido interessante recorrer a um outro momento de autoavaliação semelhante, isto é, de caráter mais formal, a meio de cada período, percebendo atempadamente quais as dificuldades sentidas pelos alunos e proceder aos ajustamentos necessários reorientando o processo de ensino-aprendizagem.

Para que o processo de autoavaliação obtenha a eficácia desejada, é imprescindível que os alunos compreendem a responsabilidade que têm perante as suas próprias aprendizagens e a sua finalidade enquanto promotora da capacidade crítico-reflexiva.

3.5 Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação da disciplina de EF foram definidos pela ADEF (apêndice XIV). A avaliação final é efetuada com base nos descritores e perfis de aprendizagem das três áreas de avaliação – área dos conhecimentos, área das atividades físicas e da aptidão física e área das atitudes e valores – com uma ponderação respetiva de 10%, 70% e 20%.

A aluna abrangida pelas medidas adicionais possuía adaptações curriculares significativas, relacionados com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, pelo que era avaliada segundo critérios de avaliação referentes ao desempenho prático específicos.

No caso do aluno com atestado médico de longa duração, procedeu-se a um ajuste nos critérios de avaliação, aprovados na reunião de ADEF, sendo avaliado somente na área dos conhecimentos (80%) e na área das atitudes e valores (20%). Na impossibilidade de realizar a atividade prática, os 70% relativos à área das atividades físicas são transferidos para a área dos conhecimentos juntando-se aos 10% relativos a esta.

O quadro 3 avalia os resultados obtidos com a implementação das estratégias delineadas para ultrapassar as dificuldades encontradas relacionadas com as várias modalidades de avaliação descritas no PFI.

Quadro 3 - Quadro-resumo da dimensão avaliação

Avaliação		
Dificuldades identificadas	Estratégias implementadas	Resultados
Garantir a recolha regular de informação do desempenho de todos os alunos no tempo disponível, tanto para fins formativos transmitindo o respetivo feedback e reajustar o processo de ensino-aprendizagem, como para fins certificativos.	Definição de objetivos e descritores de desempenho claros em foco para cada aula, direcionando a atenção para estes.	Definindo concretamente e com antecedência o que se pretendia avaliar em cada aula, foi conseguida uma análise mais esclarecida da qualidade do desempenho. Ainda assim, inexperiência e falta de "olho treinado", dificultou a realização dos juízos de valor e a demora dos mesmos.
A avaliação através da observação direta era dificultada pelas tarefas de gestão da aula simultâneas, bem como pela complexidade dos instrumentos de recolha.	Elaboração de dispositivos de registo simples e exequíveis, que captassem o crítico em cada objetivo de aprendizagem na sua relação com as tarefas propostas.	Embora com algumas dificuldades associadas na realização dos juízos de valor, a simplificação dos instrumentos de registo tornou o processo mais eficaz e a recolha de informação do desempenho de todos os alunos.

4. Intervenção Pedagógica no 2º Ciclo

As atividades de intervenção pedagógica inerentes ao EP devem abranger dois níveis de ensino distintos pelo que, para além das atividades desenvolvidas na turma do 9ºA, elaborámos, conduzimos e avaliámos um projeto de intervenção pedagógica de uma UD de dança com a duração de cinco aulas na turma do 5ºC da Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia com a supervisão do professor responsável da disciplina.

As expetativas iniciais não eram muito elevadas dadas algumas apreensões, tais como o pouco à-vontade com a matéria de dança e pela falta de experiência na lecionação dessa

matéria, mas também o desconhecimento da turma acerca dos seus interesses e gosto pela dança, bem como do seu padrão de comportamento em aula.

Nas semanas prévias ao início deste projeto de intervenção pedagógica procurámos assistir a várias aulas de dança na escola que nos permitiram observar diferentes formas de estruturar e conduzir este tipo de aulas, diferentes ideias, formas de comunicar, tipos de música, entre outros. Esta estratégia fez com que iniciássemos este projeto um pouco mais confiantes.

Na fase de planeamento, idealizámos aulas bastante dinâmicas e com um ambiente positivo e agradável que motivassem os alunos a exporem as suas ideias por meio de expressões corporais. Não quisemos que as aulas se centrassem no professor e se resumissem inteiramente à repetição das ações realizadas por este.

Uma das estratégias que se revelou eficaz para a obtenção dos objetivos pretendidos foi a realização de atividades lúdicas onde os alunos eram desafiados a expressar-se corporalmente de acordo com o tema definido pelo professor, fazendo uso da criatividade de cada um.

Uma vez que a avaliação final iria consistir na apresentação de uma coreografia em grupo, fomos preparando a mesma desde a primeira aula. Numa fase inicial, adotámos uma posição mais central na aula demonstrando uma sequência de passos simples que os alunos deveriam repetir e ligar, aproveitando para introduzir os tempos musicais e as frases de movimento, cujo conhecimento era necessário para construírem os movimentos das suas coreografias posteriormente. Progressivamente fomos transferindo essa posição central para os alunos onde estes deveriam construir as suas coreografias em grupo criando novos movimentos a partir dos originais demonstrados por mim.

Dada a quantidade reduzida de aulas para a lecionação da UD de dança, procurámos recolher informações em todas as aulas de maneira a suportar a avaliação final com base no desempenho dos alunos bem como da sua evolução ao longo das aulas. Numa fase inicial, devido ao desconhecimento da turma tivemos alguma dificuldade na identificação dos alunos e o auxílio do professor foi importante nesse processo. Nas aulas seguintes essa dificuldade foi desaparecendo.

A dimensão da turma e alguma irrequietude dos alunos constituiu um desafio ao nível da gestão e controlo da turma, mas que com um esforço adicional e com uma postura mais assertiva quando necessária, conseguimos manter esse controlo. O facto de iniciarmos esta intervenção pedagógica no início do 2º período fez com que chegássemos a esse momento

já com alguma experiência e que certamente contribuiu para evitarmos cometer certos erros e para o sucesso das várias estratégias utilizadas.

Em jeito de balanço final, superámos as minhas expetativas e fiquei satisfeito por ter contribuído para o desenvolvimento formativo daqueles alunos. Disfrutámos e divertimo-nos imenso nestas aulas, com um ambiente agradável e promotor de aprendizagens desenvolvidas, não só nos alunos como em nós próprios. A forma com que nos dedicámos a este projeto fez-nos desenvolver bastante as nossas competências na dança cientes de que existem muitos aspetos a melhorar.

Área 2 – Organização e Gestão Escolar

Sendo parte integrante do EP, o acompanhamento direto de um cargo de gestão intermédia decorreu durante todo o ano letivo e concretizou-se na observação e colaboração/apoio de uma professora com o cargo de direção de turma do 9ºA com a elaboração do respetivo projeto de assessoria, relatório intermédio e relatório final do trabalho desenvolvido. Este acompanhamento teve como objetivo levar-nos a promover práticas de trabalho, em colaboração com outros, que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas.

A importância e pertinência que atribuímos a este trabalho de assessoria prende-se com a flexibilidade requerida ao professor no desempenho de cargos letivos e não-letivos ao longo da sua carreira, para que o professor em formação possa ter um contacto mais próximo com estes cargos e exercer funções semelhantes com competência na sua atividade profissional futura.

Durante o trabalho de assessoria na turma do 9ºA tive a oportunidade de colaborar com duas DT. A professora designada para o cargo no início do ano letivo, e responsável pela disciplina de Espanhol na turma, abandonou o cargo a meio do 2º período letivo. Esta foi substituída no cargo pela professora responsável pelas disciplinas de Geografia e Cidadania até ao final do ano letivo. O projeto de assessoria não sofreu alterações significativas com esta troca, pelo que foi dada continuidade ao trabalho que vínhamos a desenvolver desde o início do ano letivo tendo a oportunidade de observar duas formas de desempenho do cargo de direção de turma, o que enriqueceu esta experiência.

Estou grato a ambas as professoras pela forma como fui integrado neste projeto e pela abertura e acessibilidade que me foi concedida e que me permitiu vivenciar por dentro a essência do trabalho de DT e colaborar ativamente em muitas das funções inerentes ao cargo.

Semanalmente reuni com a DT no seu horário destinado a essa função para tratar de assuntos relacionados com a direção de turma. Nessas reuniões, as tarefas realizadas com maior regularidade consistiram no controlo e justificação de faltas, bem como na comunicação com os pais por via correio eletrónico. Numa fase prévia ao início das atividades letivas, realizámos a caraterização da turma em conjunto com base nas informações recolhidas no Processo Individual do Aluno e participámos na atividade de receção aos alunos, onde estabelecemos o primeiro contacto com os alunos da turma. Tivemos a oportunidade de estar presente nas várias reuniões de Conselho de Turma e do Conselho de Diretores de Turma que ocorreram ao longo do ano e observámos as dinâmicas de trabalho em colaboração entre professores. Quando a disponibilidade de horário o permitiu, estive presente nas reuniões presenciais com os encarregados de educação, conduzidas pela DT, realizando o relatório das mesmas e dando a minha opinião quando solicitada.

Esta foi uma experiência bastante enriquecedora e que nos permitiu familiarizar e adquirir competências numa componente não-letiva que não deve ser negligenciada na formação de professores. É um cargo de gestão complexo para o qual um professor, independentemente da sua área disciplinar, deverá estar preparado para desempenhar. A DT é a "ponte" entre a escola e o encarregado de educação e essa ligação exige uma grande sensibilidade e disponibilidade em representação da escola, de forma a garantir as melhores condições para os alunos a sua melhoria no desempenho e no sucesso escolar.

O quadro 4 apresenta, em forma de síntese, as dificuldades identificadas no início do trabalho de assessoria ao cargo de gestão intermédia de direção de turma, as estratégias implementadas e o balanço da sua eficácia para ultrapassar as dificuldades apresentadas.

Quadro 4 - Quadro-resumo da Área 2 – Organização e Gestão Escolar

Área 2 – Organização e Gestão Escolar		
Dificuldades identificadas	Estratégias implementadas	Resultados
Pouco conhecimento da legislação e outros aspetos administrativos relacionados com o funcionamento da escola e com a atuação do DT.	Estudo da legislação, por exemplo a Lei n.º 51/2012 que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, o Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, bem como documentação essencial do Agrupamento.	A consulta dos referidos e outros documentos contribuiu para uma melhor familiarização e compreensão de funções e responsabilidades do DT. Contudo, é importante o DT manter-se atualizado quanto aos mesmos.

Algum desconhecimento do funcionamento e dos procedimentos adotados e da forma como são conduzidas as diversas reuniões assistidas e/ou conduzidas pelo DT.	Participar nas mesmas reuniões que o DT, entre elas os Conselhos de Diretores de Turma, os Conselhos de Turma e nas reuniões com os encarregados de educação, bem como nas reuniões semanais com a DT. Participar, também, nas reuniões de departamento e da ADEF.	A participação nas reuniões foi útil para a compreensão dos cargos de gestão e administração da escola, bem como das responsabilidades e competências necessárias do DT, em especial naquelas com os encarregados de educação onde tive uma participação mais ativa.

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A presente área surge como apresentação dos projetos concebidos e realizados pelo NEEF destinados à população escolar, bem como de atividades organizadas em colaboração ativa com a ADEF.

O Projeto Olimpíada Sustentada mobilizou os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), os quais se encontram implícitos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, razão pela qual este Projeto integra o Programa de Educação Olímpica do Comité Olímpico de Portugal. Com base na metodologia da Aprendizagem por Projeto para a Sociedade, o projeto possuiu dupla intencionalidade em que se pretende o ensino e desenvolvimento de áreas de conhecimento articulados com a vida comunitária. Este projeto de longa duração, com o lema "Ninguém deve ser deixado para trás", foi direcionado à população de alunos de ensino especial da EMAG e consistiu num conjunto de sessões de prática realizadas ao longo do mês de março para o desenvolvimento das capacidades dos alunos nas várias disciplinas adaptadas do atletismo, culminando na organização de um evento final onde se celebrou a evolução do desempenho dos alunos e se promoveu a inclusão da sua participação no desporto. A organização deste projeto culminou com a elaboração e apresentação de um póster na FCDEF-UC (apêndice XV).

O Projeto Mega-Atléticos consistiu num evento de dois dias (4 e 5 de abril) direcionado a todos os alunos da EMAG e da Escola Básica 2,3 de Ceira (EBC). Este evento contou com a participação de aproximadamente 360 alunos de ambas as escolas e promoveu a competitividade e o espírito de equipa dos alunos no desempenho de provas de atletismo. Dada a quantidade de alunos envolvidos e o número de provas a decorrer em simultâneo, este foi o projeto mais exigente no seu planeamento e organização, nomeadamente na elaboração do projeto e do regulamento, ações de divulgação, constituição das equipas, gestão dos recursos materiais, humanos, temporais e espaciais, divulgação de resultados,

entre outros. Naturalmente, alguns erros foram cometidos e solucionados em reflexão conjunta que levaram a um balanço positivo deste evento.

No âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) com o tema "Coimbra, Cidade Intemporal", no dia 9 de dezembro, foi realizada ao nível da turma uma prova de orientação onde os alunos, em pares, com o seu mapa e cartão de controlo percorriam um percurso balizado pela escola e respondiam, em cada baliza, a uma questão aí colocada relacionada com a história, tradições, monumentos, lendas ou figuras relacionadas com Coimbra. No último dia de aulas do ano letivo, os alunos apresentaram as suas atividades no âmbito das DAC à comunidade escolar.

A iniciativa "Uma Carta para a Ucrânia" teve como objetivos contribuir para a educação para a igualdade, respeito e justiça social dos alunos através da sua sensibilização para a situação que as crianças e jovens ucranianos estão a viver e, simultaneamente, angariar fundos para a aquisição de equipamento desportivo destinado às escolas básicas e secundárias ucranianas. Dentro do mesmo tema, o NEEF colaborou na apresentação do mural "Todos pela paz" com mensagens escritas pela comunidade escolar de incentivo à paz em solidariedade com a Ucrânia (anexo II).

O NEEF tomou a iniciativa de realizar, nos dias 25 de março e 7 de abril, uma demonstração de canoagem na escola no âmbito do Programa +Canoagem com o objetivo de proporcionar aos alunos da escola a oportunidade de experimentarem uma modalidade de prática pouco comum no contexto escolar com a disponibilização de dois ergómetros.

Nos dias 31 de maio e 1 de junho, o NEEF dinamizou na EMAG e na EBC o "Passo em Frente". Este projeto consiste numa visita guiada dos alunos do 4º ano das escolas do AECS à escola em que ingressarão no ano letivo seguinte. A visita guiada consistiu numa breve apresentação da escola através de um filme seguida de uma visita aos principais espaços da escola com atividades a desenvolver em cada um deles.

No âmbito do Projeto Erasmus+, o NEEF colaborou na organização/apresentação dos jogos tradicionais portugueses, nos dias 1 e 9 de junho, aos participantes dos países envolvidos nas seguintes temáticas:

- "*My city is beautiful*", em que o principal objetivo foi promover o desenvolvimento da identidade cultural e intercultural no domínio da Geografia, História, Literatura, Arte, tradições, costumes, folclore e música, tendo a EMAG recebido a Polónia, a República Checa, a Dinamarca e a Turquia.

- "*Start the change from yourself and spread it to society*", pretendendo-se desenvolver o diálogo social e cultural entre os participantes, com ênfase na empatia interpessoal, na compreensão do outro e na responsabilidade pessoal para reduzir comportamentos agressivos e reforçar a cooperação, com a participação, para além de Portugal, também na Polónia, da Sérvia, da Roménia e da Turquia.

O NEEF também participou ativamente em eventos realizados em colaboração com os docentes da ADEF ao longo do ano letivo. No Corta-Mato Escolar, no dia 14 de dezembro, participámos na marcação do percurso, organização dos grupos, distribuição e recolha de dorsais e controlo das chegadas, bem como na recolha do material. No dia 30 de março, colaborámos na organização do Mega-Sprinter Distrital, no Estádio Municipal de Tábua, no âmbito do DE com a verificação das chegadas e registo dos tempos com recurso ao programa *Kinovea*. Também no âmbito do DE, colaborámos na organização do Torneio de Ténis do dia 26 de abril na EMAG e do dia 30 de maio no Ténis Clube do Choupal. Em ambos os encontros auxiliámos em funções como a elaboração dos quadros competitivos, arbitragem e classificação.

Foi um ano letivo em que tivemos a oportunidade de organizar e colaborar em bastantes atividades que nos permitiram desenvolver capacidades de conceção, organização, execução e avaliação de projetos educativos. Para garantir o sucesso dos projetos desenvolvidos e ultrapassar as dificuldades encontradas no percurso foi imprescindível a capacidade de trabalho em equipa, de cooperação com os colegas, sentido crítico, criatividade e capacidade de adaptação, bem como empenhamento e brio profissional de todos os elementos.

Quadro 5 - Quadro-resumo da Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas		
Dificuldades identificadas	Estratégias implementadas	Resultados
Dificuldade em adaptar consoante situações imprevistas. Pequenas falhas no planeamento e na antecipação de possíveis acontecimentos fruto da inexperiência.	Reflexão e discussão conjunta de soluções e alternativas de adaptação. Consulta de professores mais experientes.	Foi possível corrigir erros ou melhorar alguns aspetos que proporcionassem um melhor funcionamento dos eventos. Desenvolvimento de competências de adaptação e de sentido crítico.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

A ética possui um "objeto de estudo próprio, que é a vida relacional de cada ser humano consigo, com o outro, com os espaços, com projetos de vidas, com a humanidade" e deve

ser compreendida na estrutura de uma formação profissional como uma competência macro e transversal das demais competências (Macedo & Caetano, 2020).

No compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, procurámos promover a inclusão por meio da diferenciação pedagógica adequando as situações de ensino-aprendizagem às capacidades reais dos alunos, sem desprezo das necessidades de todos os alunos independentemente da sua condição ou nível de desempenho, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam com integração dos saberes próprios da especialidade e saberes transversais e multisdisciplinares.

A construção e preservação de uma relação afetiva saudável entre professor e alunos, bem como dos alunos entre si, foi um aspeto valorizado contribuindo para um clima de aula favorável à aquisição de aprendizagens, comprometendo os alunos com a prática através dessa ligação afetiva. A ligação foi sendo construída ao longo do ano procurando ganhar a confiança dos alunos e saber mais acerca da pessoa para além do aluno. Adotámos uma postura curiosa e interessada pelas questões relacionadas com a vida dos alunos, escolares e extraescolares, incentivando os alunos a expressarem-se quanto aos seus êxitos, interesses, preocupações e sentimentos. Os momentos mais favoráveis para o desenvolvimento dessa relação afetiva ocorriam no recreio num ambiente mais descontraído, bem como antes do início e depois do final das aulas.

Para além da disponibilidade para os alunos referida, consideramos que a disponibilidade para a escola também foi de salutar indo para além das tarefas mínimas exigidas. A condição de estagiários deu-nos o acesso e a disponibilidade para poder observar um grande número de aulas lecionadas por professores experientes e de treinos do DE, em especial de Atletismo que em muito contribuiu para a dinâmicas das aulas de Atletismo nas nossas turmas. Destas oportunidades e do envolvimento em inúmeras atividades realizadas na escola, retirámos grandes aprendizagens e desenvolvemos competências nas mais diversas áreas. Tivemos sempre consciência de que este EP é a maior oportunidade de formação e que, no futuro, não teremos oportunidade semelhante de observação de aulas de professores experientes, seja por dificuldade no acesso ou por indisponibilidade horária, pelo que procurámos retirar o melhor proveito que o EP tinha para nos oferecer e este nos retribuiu com vivências e aprendizagens na mesma proporção. A presença nas reuniões de departamento e de área disciplinar, que decorriam fora do horário letivo, permitiram-nos observar a sua dinâmica e

manter-nos envolvidos no processo e informados dos assuntos relacionados com a nossa área disciplinar.

O professor concentra em si a responsabilidade enquanto referência ética e moral perante os alunos, pelo que adotámos uma conduta pessoal adequada perante todos os intervenientes da comunidade educativa, bem como a personificação e transmissão de atitudes e valores éticos fundamentais na sociedade, entre os quais a assiduidade, a pontualidade, o respeito, a igualdade, a coerência, a responsabilidade, a justiça, entre outros.

O trabalho de equipa foi imprescindível como fator de enriquecimento da nossa formação. As fragilidades identificadas eram assumidas pelo grupo e as soluções encontradas resultaram de um trabalho cooperativo e de entreajuda na procura conjunta de soluções para os problemas encontrados através de uma relação saudável, próxima, transparente e de confiança entre os elementos do NEEF.

A identificação dos pontos fortes e pontos fracos, resultante de procedimentos autoavaliativos e reflexivos, e a definição de estratégias de reforço dos primeiros e mitigação dos segundos revelou um compromisso com as nossas próprias aprendizagens. Numa perspetiva de desenvolvimento profissional tivemos em vista a análise problematizada da prática pedagógica através da reflexão fundamentada, da avaliação dos efeitos das decisões tomadas e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, bem como a integração da autoformação nas nossas ações como elementos potenciadores do processo de aprendizagem profissional.

As várias ações de autoformação desenvolvidas ao longo do EP e respetiva relevância para as aprendizagens encontram-se descritas no quadro 6.

Quadro 6 - Ações de autoformação desenvolvidas

Ação de formação	Relevância nas aprendizagens
Duas sessões sobre Aprendizagem por Projeto para a Sociedade (*Aprendizaje-Servicio*) focadas em metodologias ativas de aprendizagem.	Alargamento dos conhecimentos e competências profissionais para lá das adquiridas neste EP, tendo sido muito relevante para o desenvolvimento do Projeto Olimpíada Sustentada.
Sessão de informação sobre os concursos de professores e apresentação de associações profissionais com a presença dos responsáveis pelas associações presentes e com experiência no concurso de professores.	Foram esclarecidas algumas dúvidas relacionadas com o procedimento do concurso de professores, embora a complexidade desse processo e a duração da sessão impossibilitasse o esclarecimento cabal de todos os procedimentos.
Duas sessões práticas sobre bases de dados bibliográficas e normas de referenciação bibliográfica.	As sessões atenderam às dificuldades apresentadas ao nível da consulta de bases bibliográficas e do uso das normas de citação e referências bibliográficas que visaram, sobretudo, a melhoria da qualidade do presente Relatório de Estágio.
Programa de Educação Olímpica da responsabilidade de especialistas do Comité Olímpico de Portugal (anexo III).	Foi dado a conhecer um pouco da sua história e o trabalho desenvolvido em conjunto com várias instituições de ensino em Portugal, com o qual colaborámos no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada.
Curso online "*Fundamentals of manuscript preparation*" promovido pela *Elsevier* (anexo IV) com os respetivos módulos relacionados com as fases de conceção de um artigo científico.	O curso contribuiu para a melhoria da qualidade dos trabalhos desenvolvidos ao longo do EP dotando-os de maior rigor científico.
XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física com o tema "metodologias ativas de aprendizagem" com apresentação dos trabalhos do tema-problema desenvolvidos durante o EP e apresentações de oradores de referência (anexo V).	Apresentações interessantes sobre os mais variados temas que suscitaram a reflexão e discussão entre os elementos presentes. Os comentários realizados aos temas-problema ao nível de conceitos, procedimentos e metodologias contribuíram para a melhoria da qualidade dos trabalhos.
Sessão de apresentação dos posters desenvolvidos no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada na FCDEF-UC com a presença do presidente do Comité Olímpico de Portugal e dos responsáveis pelo Programa de Educação Olímpica.	Foi uma oportunidade valiosa de aprendizagem em que apresentámos o trabalho desenvolvido por nós para um auditório significativo e pudemos assistir a outras apresentações interessantes e de variados temas.

CAPÍTULO 3 – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE COMPARATIVA DOS ANOS DE ESCOLARIDADE

STUDENTS' MOTIVATION FACTORS FOR PHYSICAL EDUCATION CLASSES: COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL YEARS

Rodrigo Cardoso Caldeira
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra
Coimbra, Portugal

Resumo: A falta de atividade física entre os jovens possui consequências futuras ao nível da sua saúde, bem-estar e qualidade de vida. A motivação para as aulas de EF tem um papel fundamental na promoção do gosto pela atividade física e é um preditor do seu envolvimento na idade adulta. Os objetivos deste estudo consistem em conhecer, com base na Teoria da Autodeterminação, os fatores de motivação das crianças e jovens que influenciam os seus níveis de participação, bem como perceber a sua tendência de evolução à medida que avançam nos anos de escolaridade. Foi aplicado o *Perceived Locus of Causality Questionnaire* a uma amostra de 469 alunos (240 raparigas e 229 rapazes) do 5º ao 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade (M = 12,08; DP = 1,48). Os resultados apontam para uma predominância dos fatores de motivação mais autodeterminados nos alunos de todos os anos de escolaridade em estudo, sendo mais elevados nos alunos do 7º ano de escolaridade e com diferenças estatisticamente significativas na motivação intrínseca para os alunos do 6º e do 9º ano. O decréscimo gradual da motivação intrínseca ao longo dos anos de escolaridade do 3º ciclo estão de acordo com outros estudos que referem uma diminuição da motivação dos alunos face à EF.

Palavras-chave: PLOCQ. Teoria da Autodeterminação. Motivação Intrínseca. Educação Física.

Abstract: *The lack of physical activity among young people has future consequences in terms of their health, well-being and quality of life. Motivation for PE classes plays a key role in promoting a propensity for physical activity and is a predictor of its fulfillment in adulthood. The objectives of this study are to know, based on the Self-Determination Theory, the motivating factors of children and young people that influence their levels of participation, as well as to understand their trend of evolution as they advance in the school years. The Perceived Locus of Causality Questionnaire was applied to a sample of 469 students (240 girls and 229 boys) from the 5th to the 9th grade, aged between 10 and 18 years old (M = 12.08; SD = 1.48). The results point to a predominance of the most self-determined motivation factors in students of all school years studied, being higher in students of the 7th grade and with statistically significant differences in intrinsic motivation for students of the 6th and 9th grades. The gradual decrease in intrinsic motivation throughout the school years in the 3rd cycle is in agreement with other studies that refer to a decrease in students' motivation towards PE.*

Keywords: *PLOCQ. Self-Determination Theory. Intrinsic Motivation. Physical Education.*

1. Introdução

O presente estudo foca-se na avaliação da motivação dos alunos dos vários anos de escolaridade para as aulas de EF e analisar a sua tendência de evolução. Para tal, foi aplicada a todas as turmas da EMAG a versão portuguesa do questionário "*Perceived Locus of Causality Questionnaire*" (PLOCQ) e procedeu-se, também, à recolha de dados sociodemográficos para a caraterização da amostra.

A educação dos nossos dias reclama por um professor investigador e reflexivo sobre as suas ações pedagógicas, desenvolvendo-as de forma informada e refletida com base na relação da teoria com a prática. Como refere Fonseca (2013), "a formação deve privilegiar um modelo de desenvolvimento profissional ecológico, contextualizado na análise crítica e reflexiva das necessidades, problemas e interesses do real pedagógico". Daí surge a importância da investigação na profissão docente que se constitui como "uma ciência educativa que potencia a análise crítica e reflexiva sobre a realidade educativa tendo em vista a sua melhoria, bem como do contexto social que a envolve".

O contributo que a investigação fornece ao contexto educativo é fundamental para corresponder à evolução da sociedade globalizada. Esse contributo não se fica apenas pela dimensão pedagógica, através do compromisso dos professores na formação dos alunos como cidadãos ativos e responsáveis, contribuindo também para a dimensão ética e profissional do professor através do próprio compromisso com o seu desenvolvimento profissional (Fonseca, 2013).

A investigação surge como uma possibilidade para a mudança na prática pedagógica significativamente relevante para impulsionar o processo de formação e para promover a reflexão e atitude de modificação do trabalho docente. Segundo Imbernón (2000), a investigação "abre um caminho para que a formação continuada passe pela criação de espaços de reflexão e participação, dos quais o profissional da educação faça surgir à teoria subjacente a sua prática".

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) (2020) indicam que não existe aumento do nível de atividade física entre os jovens nos últimos anos o que poderá ter consequências futuras ao nível da saúde, bem-estar e qualidade de vida. A motivação para as aulas de EF parece ter um papel fundamental na promoção do gosto pela atividade física e é sugerida como um preditor da realização de atividade física na idade adulta.

2. Enquadramento Teórico

Este capítulo compreende uma revisão da literatura relacionada com a temática tratada onde são reunidos conceitos teóricos que procuram contextualizar o leitor quanto à pertinência do estudo e cuja compreensão é fundamental para a interpretação dos seus resultados.

Atividade física

Os benefícios que a atividade física possui para a saúde e bem-estar em indivíduos de todas as faixas etárias não são novidade, sendo estes do conhecimento da população geral. No caso específico das crianças e jovens, a faixa etária aqui em estudo, várias revisões sistemáticas já sublinharam esses benefícios da atividade física (Brown & Summerbell, 2009; Janssen & LeBlanc, 2010; Tremblay et al., 2011; citados por Pannekoek et al., 2014). Muitos dos benefícios da atividade física nas crianças e jovens passam pela melhoria da aptidão muscular e cardiorrespiratória, saúde cardiovascular, saúde óssea, desenvolvimento cognitivo, saúde mental, redução da adiposidade, entre outros.

Apesar dos benefícios já conhecidos que a atividade física oferece ao nível da saúde, do ambiente, do desenvolvimento económico, do bem-estar comunitário e na qualidade de vida, tal não se traduz em práticas efetivas de atividade física na população global. Alguns dados da OMS (2020) comprovam-no, tais como: mais de um quarto da população adulta mundial é insuficientemente ativa; uma em cada três mulheres e um em cada quatro homens não se exercita fisicamente de forma a manter-se saudável; o nível global de atividade física não apresenta um aumento desde 2001.

No que concerne à faixa etária aqui em estudo, dados da OMS de 2016 referem que, globalmente, 81% dos jovens com idades entre os 11 anos e os 17 anos eram insuficientemente ativos, com as raparigas a apresentarem um nível de inatividade física ligeiramente superior em relação aos rapazes.

Embora a infância e a adolescência sejam geralmente consideradas períodos saudáveis na vida de uma pessoa, muitas doenças não-transmissíveis que se manifestam posteriormente na vida são, em parte, o resultado de comportamentos de risco adotados durante este período, tais como o baixo nível de atividade física, entre outros (van Sluijs et al., 2021).

A OMS (2020) recomenda, através das suas *guidelines* para a atividade física, que as crianças e jovens realizem, pelos menos, uma média de 60 minutos por dia de atividade física maioritariamente aeróbia de intensidade moderada a vigorosa, e que em, pelo menos, 3 dias da semana realizem atividade aeróbia de intensidade vigorosa, assim como atividades que

desenvolvam a massa muscular e a massa óssea. A EF tem aqui um papel fundamental, embora limitado, uma vez que é o único momento em que muitos dos jovens realizam atividade física a uma intensidade moderada ou superior, contribuindo para o aumento dos seus níveis de atividade física que, na ausência da EF, seriam praticamente nulos (van Sluijs et al., 2007). No entanto, a carga horária atribuída à EF no currículo em Portugal não é suficiente para cumprir as recomendações de atividade física. Desta forma, é fundamental que as crianças e jovens realizem atividade física fora do contexto escolar, nas suas mais variadas formas.

Motivação

Quando se fala em motivação é relevante ter em consideração que o motivo é a base do processo motivacional, tratando-se, portanto, do elemento essencial para o despoletar da iniciativa e posterior manutenção da atividade realizada pelo Homem (Isler, 2002, citado por Veigas et al., 2009). No contexto da atividade física e do desporto que aqui se trata, o mesmo autor entende a motivação como um "conjunto de variáveis que estabelecem a razão que leva os indivíduos à escolha de um determinado desporto e ainda o seu empenho e permanência a longo prazo".

A motivação já foi demonstrada anteriormente como um fator de correlação e uma potencial determinante de atividade física (Ntoumanis et al., 2012). É uma variável a ter em consideração no contexto da EF, assim que as várias formas de motivação estão associadas a maior predisposição para o exercício, mais envolvimento nas tarefas e à prática da atividade física durante o tempo de lazer (Lonsdale et al., 2011).

É essencial compreender de que forma os níveis de atividade física podem ser otimizados e como a transferência da atividade física realizada na EF pode ser expandida para as atividades de lazer fora da escola. Um dos principais objetivos das aulas de EF deverá passar por criar um ambiente adequado e favorável ao desenvolvimento da motivação autónoma nos alunos para que pratiquem desporto e atividade física fora do horário escolar e ao longo do resto das suas vidas (Moreno et al., 2009). Experiências positivas no contexto de EF influenciam geralmente as crianças e jovens na adoção de estilos de vida saudáveis na vida adulta (Sallis & McKenzie, 1991; Shephard & Trudeau, 2000; citados por Vasconcelos-Raposo et al., 2007).

Torna-se, por isso, fundamental conhecer os motivos que levam as crianças e jovens a envolver-se na atividade física e no desporto. O conhecimento desses motivos permite um

melhor planeamento que, por sua vez, pode influenciar os níveis de participação dos jovens (Vasconcelos-Raposo et al., 2007). Estabelecer estratégias que desenvolvam a motivação dos alunos para a EF e que promovam a prática de atividade física será fundamental para a redução dos índices de sedentarismo entre os adolescentes (Viñado & Herrera, 2020). Os programas de atividade física em contexto escolar, do qual faz parte a EF, terão uma influência positiva quando os alunos estiverem motivados e possuírem uma perceção positiva dos benefícios ao nível cognitivo, afetivo e físico resultantes da sua participação nessas atividades.

Teoria da Autodeterminação

Algumas teorias da motivação têm vindo a ser estudadas no âmbito da EF. Entre elas, a TAD parece ser a que tem reunido maior interesse no seu estudo. Esta identifica três Necessidades Psicológicas Básicas que conduzem a motivação dos indivíduos (Cid et al., 2019; Martins, 2015; Ryan & Deci, 2000; Saugy et al., 2020), sendo elas: competência, expressa pelo sentimento de capacidade e confiança perante a ação; relacionamento interpessoal, através do sentimento de pertença e de ligação favorável com os outros; e autonomia, presente no sentimento de escolha e voluntariedade sobre a ação.

Vários autores referem que eventos que promovem a perceção de autonomia e de competência no indivíduo refletem-se num aumento da motivação intrínseca (Goudas et al., 1994; Martins, 2015; Vasconcelos-Raposo et al., 2007). Para promover essa autonomia, deve ser oferecida aos alunos a oportunidade de escolha, por exemplo, permitindo aos alunos que escolham o papel que querem desempenhar ou a atividade que querem realizar dentro da aula. Já o envolvimento na tarefa, e consequente perceção de competência, pode ser promovida valorizando o sucesso como resultado da evolução pessoal e não através de uma referência normativa (Goudas et al., 1994).

Deci e Ryan (1985) propuseram na sua TAD que os diferentes tipos de motivação se estendem num *continuum* de acordo com o seu nível de autodeterminação (quadro 7). A forma de motivação mais autodeterminada é a motivação intrínseca, seguida pela motivação extrínseca que é conceptualizada de acordo com quatro formas de regulação do comportamento: regulação integrada, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. No extremo oposto do continuum situa-se a amotivação. Este *continuum* de autodeterminação foi validado para aplicação em contexto desportivo por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005).

Quadro 7 - Continuum da autodeterminação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005)

Forma motivacional	**Amotivação**	**Motivação Extrínseca**				**Motivação Intrínseca**
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado ⟷					Auto-determinado
Processos regulatórios relevantes	*Ausência de:* -competência -contingência -intenção	*Presença de:* -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

O conceito de motivação intrínseca descreve uma inclinação natural para o interesse espontâneo e diz respeito à participação numa atividade física pelo prazer e satisfação que proporciona por si própria. Representa a forma de motivação mais autodeterminada (Ryan & Deci, 2000).

A motivação extrínseca refere-se ao desempenho de uma atividade com vista à obtenção de recompensas externas ou o evitar de ameaças, contrastando com a motivação intrínseca, que se refere ao desempenho de uma atividade para a satisfação inerente da própria atividade (Ryan & Deci, 2000). Segundo a Teoria da Integração Organísmica (Deci & Ryan, 1985; Martins, 2015; Ryan & Deci, 2000), uma das sub-teorias, esta forma de motivação subdivide-se em quatro formas de regulação do comportamento variando das formas de regulação mais controladas (i.e., influenciadas por forças externas) às mais autónomas (i.e., autodeterminadas).

Portanto, o comportamento extrinsecamente motivado mais controlado e, por isso, com menor grau de autodeterminação é o de regulação externa. Esses comportamentos são desempenhados para satisfazer exigências externas, para obter uma recompensa, ou para evitar uma punição (Pannekoek et al., 2014; Ryan & Deci, 2000).

Um segundo tipo de motivação extrínseca é designado por regulação introjetada. É uma forma de regulação relativamente controlada em que os comportamentos são adotados para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade ou para alcançar melhorias no ego (Pannekoek et al., 2014; Ryan & Deci, 2000). Por outras palavras, a regulação introjetada representa uma regulação por autoestima.

Uma outra forma mais autónoma, ou autodeterminada, de motivação extrínseca é a regulação identificada. Nesta forma, o indivíduo compreende a relevância do seu envolvimento e

valoriza os resultados obtidos (Ryan & Deci, 2000). O comportamento é impulsionado dentro do indivíduo mas atua por razões externas (Pannekoek et al., 2014).

A forma mais autonomamente autodeterminada de motivação extrínseca é a regulação integrada. Os indivíduos com este perfil de motivação envolvem-se em comportamentos porque são considerados como uma parte importante da sua identidade e consistentes com os seus valores, objetivos e necessidades pessoais (Pannekoek et al., 2014). Comportamentos caraterizados por motivação integrada partilham muitas qualidades com a motivação intrínseca, embora sejam considerados extrínsecos porque são feitos para atingir resultados separáveis, em vez do seu prazer inerente (Ryan & Deci, 2000). Contudo, esta forma de motivação não é investigada na EF devido ao pouco desenvolvimento coerente do "eu" nas crianças e jovens (Vallerand, 2004).

A amotivação surge da ausência de motivação intrínseca e extrínseca, ou seja, quando o indivíduo não é autodeterminado. Neste caso, o indivíduo não valoriza a sua participação (Lonsdale et al., 2011). Este estado de ausência de motivação pode surgir por várias razões, como por exemplo, a fraca perceção de competência, a ausência de conhecimentos, capacidades ou interesse (Ryan et al., 2009). É, por isso, um preditor de abandono desportivo.

A motivação para a Educação Física face ao ano de escolaridade

A literatura mostra que existe uma tendência para o decréscimo da motivação para a EF à medida que os anos de escolaridade avançam. Subramaniam e Silverman (2007) identificaram no seu estudo um decréscimo significativo da atitude positiva dos alunos face à EF quando comparados os alunos do 6º ano e os alunos do 8º ano.

Já o estudo de Mercier et al. (2017) consistiu num estudo longitudinal de três anos, permitindo a avaliação das atitudes dos alunos ao longo do tempo dentro do mesmo grupo, ao contrário da análise transversal de comparação entre grupos. Neste estudo, as atitudes dos alunos do 4º e do 5º ano permaneceram positivas. No entanto, verificou-se um decréscimo dessa atitude positiva face à EF ao longo dos anos de escolaridade seguintes até ao 8º ano. Tal sugere que mudanças começam a ocorrer entre o 5º e 6º ano que levam ao decréscimo da atitude positiva face à EF. A personalidade do professor e as caraterísticas do currículo parecem ser fatores que afetam a mudança da atitude dos alunos.

Os resultados obtidos no estudo supramencionado estão de acordo com os resultados de outros estudos semelhantes que possuíam o mesmo objetivo de estudo onde verificaram que

a motivação (Gao et al., 2009) e a opinião (Adamcak et al., 2020) dos alunos face à EF tendem a diminuir com o passar do tempo.

Avaliação da autodeterminação nos alunos de Educação Física

Na perspetiva da TAD, a motivação pode ser conceptualizada em três níveis diferentes de generalidade, como refere Vallerand (2004) – situacional, contextual e global. O nível situacional refere-se à motivação direcionada a uma atividade específica num momento particular no tempo. A motivação contextual refere-se às razões de um indivíduo para participar num conjunto mais diverso de comportamentos relacionados ao longo de um período de tempo, como por exemplo a motivação de um aluno para realizar as aulas de EF. A motivação global refere-se à tendência individual para ser motivado intrinsecamente, extrinsecamente ou amotivado ao longo de vários contextos.

A motivação ao nível contextual para a EF é frequentemente medida através do questionário "*Perceived Locus of Causality Questionnaire"* (Goudas et al., 1994).

Verifica-se que os alunos de anos de escolaridade inferiores tendem a apresentar fatores de motivação mais autodeterminados como regulatórios da sua motivação para as aulas de EF, mas não existem muitos dados acerca desse perfil autodeterminado em anos de escolaridade mais avançados. Neste sentido, o presente estudo procurará avaliar os fatores de motivação predominantes com uma maior abrangência de anos de escolaridade em estudo.

3. Metodologia

A pergunta de investigação representa o ponto de partida e assume-se como o elemento orientador de qualquer processo de investigação, contribuindo para a formulação, forma articulada, dos objetivos gerais e específicos e das respetivas hipóteses perspetivadas. Neste sentido, as perguntas à qual este estudo procura dar resposta são as seguintes:

> Pergunta de partida 1: Quais os fatores de motivação predominantes dos alunos do 5º ao 9º ano para as aulas de EF?
>
> Pergunta de partida 2: De que forma estes evoluem ao longo dos anos de escolaridade?

De maneira a aprofundar a resposta associada à pergunta de investigação, são também formuladas as seguintes perguntas específicas:

> 1 – Existem diferenças significativas entre os fatores de motivação para cada ano de escolaridade? Se sim, entre quais fatores?

2 – Existem diferenças significativas nos vários anos de escolaridade em relação a cada fator de motivação? Se sim, quais as suas tendências de evolução ao longo dos anos de escolaridade?

Partindo das perguntas de investigação, e de acordo com investigações prévias neste âmbito, são definidas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1: Os fatores de motivação mais autodeterminados são predominantes nos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade.

Hipótese 2: Os fatores de motivação mais autodeterminados diminuem à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridade.

No seguimento, são estabelecidos, de forma coerente, os seguintes objetivos gerais e específicos para este estudo:

1. Avaliar, por ano de escolaridade, os fatores de motivação dos alunos para as aulas de EF.

    1.1. Verificar os fatores de motivação predominantes em cada ano de escolaridade.

2. Avaliar, por fator de motivação, a sua evolução ao longo dos anos de escolaridade.

    2.1. Verificar se existem diferenças para cada fator de motivação à medida que avançam nos anos de escolaridade.

As variáveis independentes são constituídas pelos anos de escolaridade em estudo e as variáveis dependentes consistem nos fatores de motivação (motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação).

Quadro 8 - Articulação entre a pergunta, as hipóteses e os objetivos do estudo

Pergunta de partida	Pergunta específica	Hipóteses	Objetivos	
Quais os fatores de motivação predominantes dos alunos do 5º ao 9º ano para as aulas de EF?	Existem diferenças significativas entre os fatores de motivação para cada ano de escolaridade? Se sim, entre quais fatores?	H1. Os fatores de motivação mais autodeterminados são predominantes nos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade.	1. Avaliar, por ano de escolaridade, os fatores de motivação dos alunos para as aulas de EF.	1.1. Verificar os fatores de motivação predominantes em cada ano de escolaridade.

De que forma estes evoluem ao longo dos anos de escolaridade?	Existem diferenças significativas nos vários anos de escolaridade em relação a cada fator de motivação? Se sim, quais as suas tendências de evolução ao longo dos anos de escolaridade?	H2. Os fatores de motivação mais autodeterminados diminuem à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridade.	2. Avaliar, por fator de motivação, a sua evolução ao longo dos anos de escolaridade.	2.1. Verificar se existem diferenças para cada fator de motivação à medida que avançam nos anos de escolaridade.

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 469 alunos de EF do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade (M = 12,08; DP = 1,480), de uma escola localizada numa região urbana no centro do Portugal. Os alunos da amostra selecionada encontram-se distribuídos por todas as turmas da referida escola. A tabela 1 apresenta detalhadamente a amostra em estudo tendo em conta os dados recolhidos para a idade, sexo, ano de escolaridade e classificação obtido no final do 3º período do ano letivo anterior à disciplina de EF.

Tabela 1 - Caraterização da amostra (N = 469)

Idade	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
	n = 74 (15,8%)	n = 101 (21,5%)	n = 122 (26,0%)	n = 95 (20,3%)	n = 50 (10,7%)
	15 anos	16 anos	17 anos		18 anos
	n = 19 (4,1%)	n = 5 (1,1%)	n = 2 (0,4%)		n = 1 (0,2%)
Sexo	Masculino		Feminino		
	n = 229 (48,8%)		n = 240 (51,2%)		
Ano de escolaridade	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	n = 129 (27,5%)	n = 125 (26,7%)	n = 75 (16,0%)	n = 80 (17,1%)	n = 60 (12,8%)
Classificação a EF no ano anterior	2	3	4	5	Sem nota
	n = 4 (0,9%)	n = 92 (19,6%)	n = 207 (44,1%)	n = 113 (24,1%)	n = 53 (11,3%)

Da totalidade da amostra, 229 (48,8%) dos indivíduos são do sexo masculino e 240 (51,2%) são do sexo feminino. Relativamente à idade, 74 alunos (15,8%) têm 10 anos, 101 alunos (21,5%) têm 11 anos, 122 alunos (26,0%) têm 12 anos, 95 alunos (20,3%) têm 13 anos, 50 alunos (10,7%) têm 14 anos, 19 alunos (4,1%) têm 15 anos, 5 alunos (1,1%) têm 16 anos, 2 alunos (0,4%) têm 17 anos e 1 aluno (0,2%) tem 18 anos. No que concerne ao ano de

escolaridade, 129 alunos (27,5%) frequentam o 5º ano, 125 alunos (26,7%) frequentam o 6º ano, 75 alunos (16,0%) frequentam o 7º ano, 80 alunos (17,1%) frequentam o 8º ano e 60 alunos (12,8%) frequentam o 9º ano de escolaridade.

Relativamente às notas de EF, as classificações obtidas no final do 3º período do ano letivo anterior variam entre o 2 e o 5 (M = 4,03; DP = 0,729). A classificação mais prevalente é a nota 4 com 207 alunos (44,1%) seguida da nota 5 com 113 alunos (24,1%). As classificações de 53 alunos (11,3%) não foram providenciadas.

Tabela 2 - Alunos praticantes e não praticantes de desporto federado

		Pratica n = 199 (42,4%)	Não pratica n = 270 (57,6%)
Idade	10	n = 38 (19,1%)	n = 36 (13,3%)
	11	n = 47 (23,6%)	n = 54 (20,0%)
	12	n = 50 (25,1%)	n = 72 (26,7%)
	13	n = 36 (18,1%)	n = 59 (21,9%)
	14	n = 21 (10,6%)	n = 29 (10,7%)
	15	n = 4 (2,0%)	n = 15 (5,6%)
	16	n = 2 (1,0%	n = 3 (1,1%)
	17	n = 1 (0,5%)	n = 1 (0,4%)
	18	n = 0 (0,0%)	n = 1 (0,4%)
Sexo	Masculino	n = 116 (58,3%)	n = 113 (41,9%)
	Feminino	n = 83 (41,7%)	n = 157 (58,1%)
Ano de escolaridade	5º	n = 65 (32,7%)	n = 64 (23,7%)
	6º	n = 49 (24,6%)	n = 76 (28,1%)
	7º	n = 34 (17,1%)	n = 41 (15,2%)
	8º	n = 31 (15,6%)	n = 49 (18,1%)
	9º	n = 20 (10,1%)	n = 40 (14,8%)

No que concerne à prática desportiva federada extracurricular (tabela 2), da totalidade da amostra, 199 alunos (42,4%) pratica desporto federado e os restantes 270 alunos (57,6%) não pratica. A idade que representa o maior número de alunos em prática desportiva federada é os 12 anos com 50 alunos (25,1% dos alunos praticantes), mas é também nesta idade que se encontra o maior número de não praticantes com 72 alunos (26,7% dos alunos não

praticantes), o que pode ser justificado por esta faixa etária ser a mais representada na amostra.

No que concerne à comparação entre sexos, existem mais rapazes a praticar desporto federado do que raparigas com 116 rapazes (58,3%) e 83 raparigas (41,7%) praticantes. Existem mais rapazes praticantes do que não praticantes (116 vs 113), o que não se verifica no sexo feminino onde existem menos raparigas praticantes do que não praticantes (83 vs 157), com uma grande discrepância em relação ao sexo masculino. O ano de escolaridade onde é possível encontrar mais alunos praticantes de desporto federado é o 5º ano. No 6º ano encontra-se o maior número de alunos que não pratica desporto federado. As atividades desportivas mencionadas pelos alunos variam entre futsal, futebol, voleibol, andebol, basquetebol, rugby, badminton, judo, karaté, kickboxing, jiu-jitsu, kempo chinês, natação, remo, atletismo, ténis, patinagem, hóquei patins, dança, ginástica, ballet e equitação.

Instrumento de recolha de dados

Previamente à aplicação dos questionários, foi enviado à direção da escola um pedido de colaboração (apêndice XVI), ao qual foi anexado um exemplar do questionário a aplicar, para aprovação deste em Conselho Pedagógico e obter o seu consentimento para a recolha dos dados.

O questionário aplicado consistiu na versão traduzida e validada por Teixeira et al. (2018) para os estudantes de EF em Portugal do questionário original de Goudas et al. (1994) – *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ). Este compreende 18 itens no total, estando cada um associado a um dos fatores da motivação: motivação intrínseca (e.g. "Porque as aulas de EF são divertidas"); regulação identificada (e.g. "Porque quero aprender novos exercícios/desportos"); regulação introjetada (e.g. "Porque me sentiria culpado se não o fizesse"); regulação externa (e.g. "Porque vou arranjar problemas se não o fizer"); e amotivação (e.g. "Mas não percebo o objetivo de fazer EF"). O questionário aplicado à amostra, assim como a correspondência de cada item ao seu respetivo fator da motivação, poderão ser consultados no anexo VI. A escala era precedida por "Eu participo nas aulas de Educação Física…" e as respostas foram dadas de acordo com uma escala tipo *Likert* que variava de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

Análise dos dados

Os dados foram armazenados e tratados com recurso a estatística descritiva e análise inferencial no *software* IBM SPSS Statistics versão 25.

Dada a dimensão ampla da amostra, e atendendo ao Teorema Limite Central, foram aplicados os testes paramétricos para a análise das variáveis em estudo (Field, 2018).

Para testar as diferenças dos fatores de motivação por ano de escolaridade foi utilizado o teste ANOVA para medidas repetidas com correção de Greenhouse-Geisser. De forma a identificar os fatores de motivação responsáveis pelas diferenças encontradas foi utilizado o teste *post-hoc* de comparações múltiplas de Bonferroni.

Para testar as diferenças dos anos de escolaridade para os fatores de motivação da regulação identificada, da regulação introjetada e da regulação externa foi aplicado o teste ANOVA para amostras independentes, e para a motivação intrínseca e a amotivação foi utilizado o mesmo teste com correção de Welch. O teste *post-hoc* utilizado para identificar os anos de escolaridade responsáveis pelas diferenças encontradas foi o teste de comparações múltiplas de Games-Howell.

Para os referidos testes foi considerado o nível de significância $\alpha = 0.05$ e definido o intervalo a 95% de confiança.

4. Resultados

No gráfico 1 são apresentadas a média e desvio-padrão das variáveis dependentes em estudo para a totalidade da amostra.

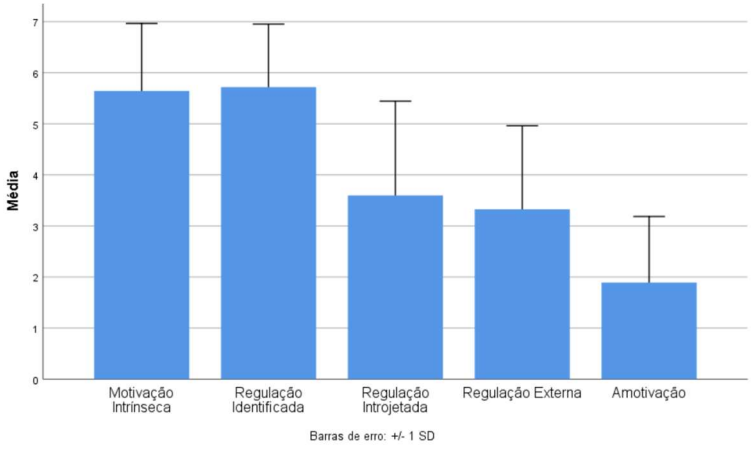


Gráfico 1 - Análise descritiva das variáveis dependentes

Através destes resultados iniciais obtidos com recurso a estatística descritiva é possível verificar que a totalidade da amostra evidencia um perfil de motivação autodeterminado, sendo os dois valores médios mais elevados aqueles que correspondem aos dois fatores de

motivação mais autodeterminados – a motivação intrínseca e a regulação identificada. O fator de motivação menos autodeterminado – a amotivação – é aquele com que os alunos menos se identificam na EF, apresentando o valor médio mais baixo entre todos os fatores de motivação. Os dados apresentam alguma dispersão, embora a regulação introjetada e a regulação externa apresentem maior dispersão em relação aos restantes fatores de motivação.

No gráfico 2 estão apresentados os resultados obtidos referentes aos fatores de motivação para todos os anos de escolaridade sob a forma de média e desvio-padrão.

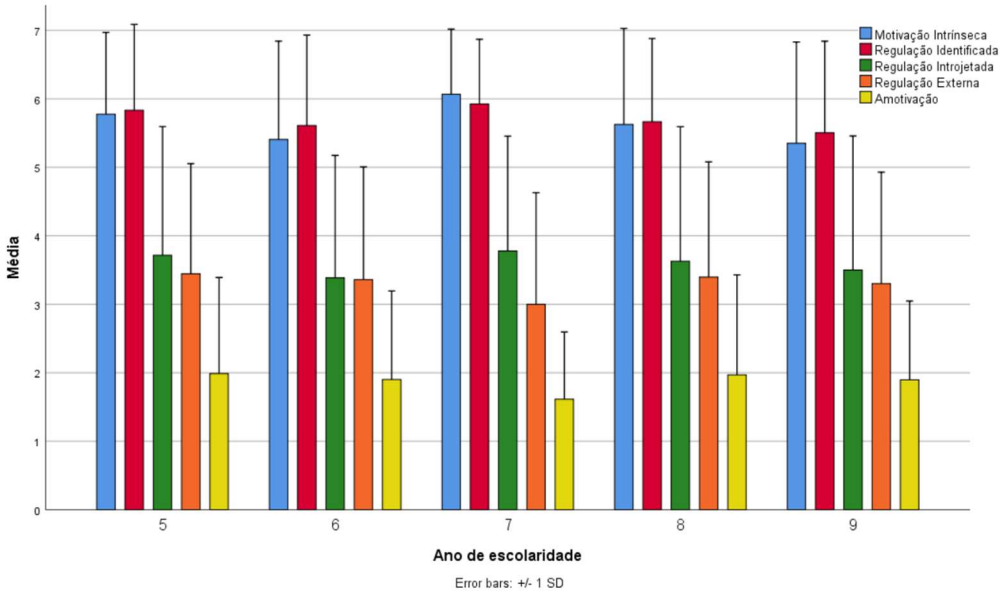


Gráfico 2 - Média e desvio-padrão dos fatores de motivação nos anos de escolaridade

Através destes dados é possível perceber em que direção apontam os primeiros resultados intra e entre anos de escolaridade. O 7º ano de escolaridade é aquele que apresenta valores médios mais elevados no que toca aos fatores de motivação mais autodeterminados, assim como os valores médios mais baixos nos fatores de motivação menos autodeterminados – regulação externa e amotivação. Verifica-se uma diminuição dos fatores mais autodeterminados do 5º ano para o 6º ano seguido de um aumento deste para o 7º ano. Nos anos de escolaridade do 3º ciclo verifica-se uma tendência decrescente ao longo do *continuum* da autodeterminação dos fatores de motivação mais autodeterminados. Os fatores menos autodeterminados parecem evidenciar uma tendência ligeira de evolução nos anos de escolaridade do 3º ciclo. Contudo, estes resultados provenientes de estatística descritiva não inferem quanto à significância estatística destas variações e, para tal, são apresentados no gráfico 3 os resultados obtidos com recurso à análise inferencial nos testes de diferenças intra e inter anos de escolaridade para as variáveis em estudo.

O gráfico 3 apresenta os resultados em intervalos a 95% de confiança para cada fator de motivação dos alunos e para cada ano de escolaridade. A não sobreposição das barras dos intervalos de confiança das médias dos dados representam a significância estatística das diferenças encontradas entre as variáveis. Os resultados apresentados são analisados com maior detalhe nos pontos seguintes para os fatores de motivação intra e inter anos de escolaridade.

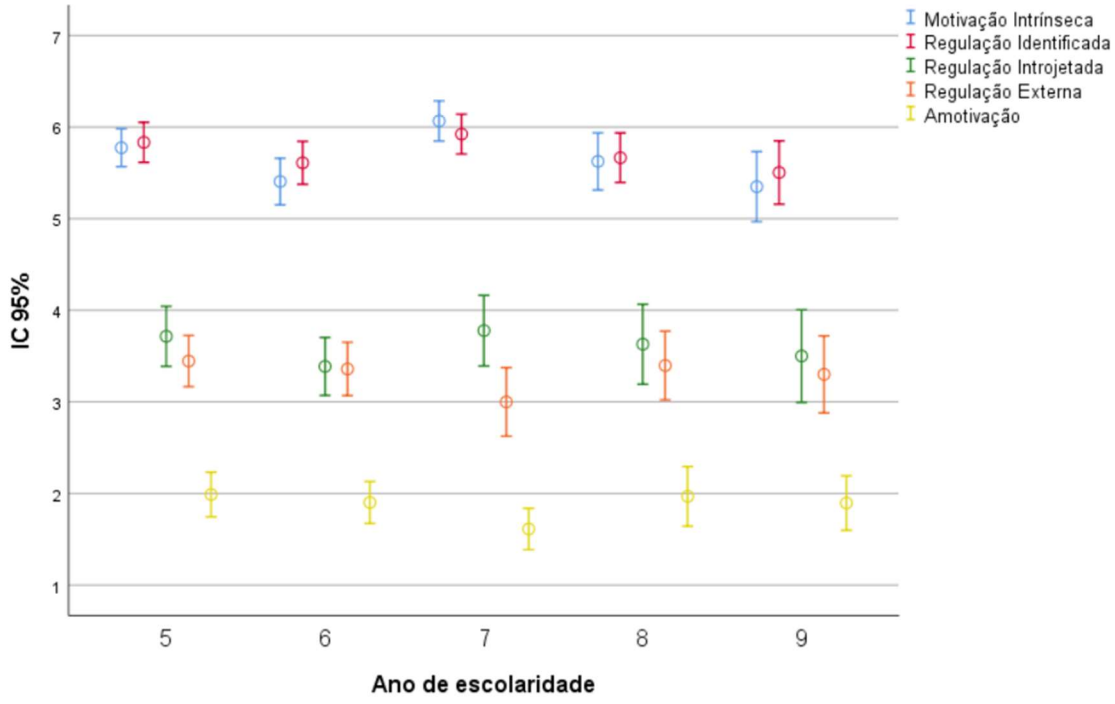


Gráfico 3 - Intervalos a 95% de confiança das variáveis em estudo

Análise dos fatores de motivação para os anos de escolaridade

A motivação intrínseca e a regulação identificada são os fatores de motivação predominantes em todos os anos de escolaridade em estudo, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre ambos em nenhum dos anos de escolaridade ($p > 0,05$).

Contudo, estes fatores de motivação apresentam diferenças estatisticamente significativas para as restantes formas de motivação ($p < 0,001$) em todos os anos de escolaridade.

A regulação introjetada e a regulação externa possuem valores médios próximos à média da escala e não registam diferenças significativas entre si ($p > 0,05$) nos vários anos de escolaridade, com exceção do 7º ano onde se encontrou uma diferença estatisticamente significativa entre ambos os fatores ($p < 0,05$).

A amotivação é o fator de motivação com que os alunos menos se identificam e, por isso, regista o valor médio mais baixo em todos os anos de escolaridade em estudo, apresentando diferenças estatisticamente significativas em relação a todos os outros fatores de motivação ($p < 0,001$).

Análise dos anos de escolaridade para os fatores de motivação

Relativamente à forma de motivação mais autodeterminada – motivação intrínseca – existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 7º ano e os alunos do 6º ano ($p < 0,05$), assim como entre os alunos do 7º ano e os alunos do 9º ano ($p < 0,05$). Apesar de os alunos do 7º ano registarem o valor médio mais elevado de motivação intrínseca em relação aos alunos dos restantes anos de escolaridade, não é possível estabelecer diferenças estatisticamente significativas entre estes e os alunos do 5º ano e do 8º ano ($p > 0,05$).

No que concerne à regulação identificada, apesar de os alunos do 7º ano registarem um valor médio superior, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas neste fator de motivação entre os vários anos de escolaridade de onde resultou um *p-value* de 0,192 ($p > 0,05$).

Também para a regulação introjetada, apesar de os alunos do 7º ano registarem um valor médio superior e se verificar uma tendência decrescente do valor médio deste fator de motivação sobretudo no 3º ciclo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os vários anos de escolaridade em estudo de onde resultou um *p-value* de 0,549 ($p > 0,05$).

Relativamente à regulação externa, o 7º ano de escolaridade evidenciou o valor médio mais baixo, mas não se encontram diferenças estatisticamente significativas ao nível da regulação externa entre os alunos dos vários anos de escolaridade de onde se obteve um *p-value* de 0,423 ($p > 0,05$). De referir que nenhum dos valores médios referentes a cada ano de escolaridade para este fator de motivação se encontram acima da média da escala o que representa pouca identificação dos alunos com este nível de autodeterminação.

No que se refere à forma de motivação menos autodeterminada – amotivação – não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos dos vários anos de escolaridade de onde resultou um *p-value* de 0,178 ($p > 0,05$). De referir que os baixos valores médios obtidos nos vários anos de escolaridade, localizados bastante abaixo da média da escala, indicam que os alunos discordam e não se identificam com este fator de motivação.

5. Discussão

Os objetivos deste estudo consistiram em determinar os fatores de motivação predominantes para as aulas de EF dos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade com base nos perfis de motivação propostos pela TAD e verificar a tendência de evolução desses fatores ao longo dos anos de escolaridade.

Os resultados obtidos apontam para uma predominância dos fatores de motivação mais autodeterminados nos alunos de todos os anos de escolaridade em estudo, confirmando-se a hipótese 1, isto é, os alunos do 5º ano ao 9º ano de escolaridade possuem um perfil de motivação autodeterminado para as aulas de EF, tendo como processos regulatórios da sua motivação a motivação intrínseca e a regulação identificada, sem diferenças significativas entre si em todos os anos de escolaridade, mas com diferenças significativas encontradas em relação aos restantes estilos regulatórios.

As diferenças encontradas na motivação intrínseca dos alunos do 7º para o 9º ano confirmam, parcialmente, a hipótese 2. Apesar deste fator de motivação diminuir significativamente do 7º para o 9º ano, existe um aumento do mesmo do 6º para o 7º ano, pelo que não se pode afirmar que existe um decréscimo gradual deste fator de motivação ao longo de todos os anos de escolaridade.

Os alunos de todos os anos de escolaridade não se identificam com perfis de motivação menos autodeterminados – regulação introjetada, regulação externa e amotivação – como é possível verificar pelos resultados obtidos nestes fatores, com diferenças estatisticamente significativas encontradas para os fatores de motivação mais autodeterminados e onde os seus valores médios correspondem à média ou abaixo da média da escala de avaliação (1 a 7). Estes resultados estão de acordo com os apresentados por Leal e Carreiro da Costa (1998) onde apontam os motivos relacionados com a motivação intrínseca como os mais predominantes nas crianças e jovens. Estes resultados são satisfatórios visto que a presença de motivação intrínseca na idade jovem é um dos fatores de melhor predição para o envolvimento em atividade física e desportiva em fases posteriores da vida adulta (Timo et al., 2016) e estão associados a resultados cognitivos e afetivos positivos (Ryan & Deci, 2017).

Os resultados da motivação intrínseca obtidos nos três primeiros anos de escolaridade em estudo, isto é, do 5º ao 7º ano, contrariam, em certa medida, as conclusões do estudo de Mercier et al. (2017). No estudo longitudinal de Mercier et al. (2017) foi registada uma

atitude positiva face à EF dos alunos no 4º e 5º ano de escolaridade, verificando-se um decréscimo dessa atitude nos anos de escolaridade seguintes até ao 8º ano. Os resultados do presente estudo apontam para um ligeiro decréscimo da motivação intrínseca do 5º para o 6º ano, embora sem significância estatística, antes de se dar um aumento significativo desses níveis de motivação intrínseca do 6º ano para o 7º ano de escolaridade. Um possível fator explicativo para esta diferença significativa poderá ser atribuído ao contexto pandémico em que vivemos, aproximadamente, durante os últimos dois anos. O condicionamento de que foi alvo a EF devido às medidas de prevenção decretadas impactou negativamente os níveis de motivação dos alunos portugueses para as aulas de EF durante o período pandémico (Mata et al., 2021). Os alunos do 5º e 6º ano, desde que entraram no 2º ciclo do ensino básico, não tiveram a oportunidade de experienciar as aulas de EF no seu normal funcionamento, o que poderá ter afetado a sua perceção face à disciplina. Por outro lado, os alunos do 7º ano já tinham essa experiência na EF pré-pandemia pelo que poderão ter uma perceção e uma atitude face à disciplina distinta daqueles que não tiveram essa oportunidade nos últimos dois anos, daí a diferença significativa na motivação intrínseca encontrada entre os alunos do 6º ano e os alunos do 7º ano.

O decréscimo gradual da motivação intrínseca ao longo dos anos de escolaridade do 3º ciclo, embora com diferença significativa apenas entre o 7º ano e o 9º ano, estão de acordo com os resultados de alguns estudos que concluem que a motivação (Gao et al., 2009), a opinião (Adamcak et al., 2020) e a atitude positiva (Mercier et al., 2017) dos alunos face à EF tendem a diminuir com o passar do tempo.

O estudo de Adamcak et al. (2020) demonstra que a EF tem uma popularidade relevante entre os alunos no ensino básico, sendo uma das disciplinas preferidas destes. No entanto, essa opinião positiva acerca da EF perde popularidade quando são inquiridos os alunos do ensino secundário.

Mercier et al. (2017) sugerem que o decréscimo de atitude perante a EF pode estar relacionado com as alterações biológicas, psicológicas e sociais ocorridas durante a adolescência frequentemente associadas a declínios na autoestima. Uma vez que a fase da adolescência está relacionada com alterações físicas que se refletem na imagem corporal, uma mudança correspondente nas atitudes em relação à EF parece lógica porque a participação na disciplina pode tornar tais mudanças mais aparentes para os seus pares.

Os resultados obtidos no estudo de Gao et al. (2009) demonstram que os estudantes tendem a desvalorizar a EF e têm mais dificuldade em reconhecer e valorizar os resultados da sua participação na disciplina com o passar do tempo. Uma das razões pode estar relacionada com o facto de os alunos compreenderem os benefícios que a atividade física promove, mas não compreenderem na totalidade as consequências negativas que a inatividade física provoca. Dessa forma, os alunos tendem a valorizar mais as tarefas que desempenham em vez de se focarem nos benefícios que as tarefas que estão a desempenhar terão para si.

Camerino et al. (2015) chegam a conclusões semelhantes no seu estudo referindo que "o compromisso, a entrega e a perceção de competência diminuem com a idade de uma forma global". Como já foi referido anteriormente, a perceção de competência por parte do aluno trata-se de uma das Necessidades Psicológicas Básicas e está intimamente relacionada com a motivação intrínseca.

Algumas razões para este decréscimo do interesse dos alunos para a EF, para além das já mencionadas, podem estar relacionadas com a exagerada repetição das mesmas tarefas, atividades e desportos, tal como refere Carlson (1995). Simonek (2011, citado por Adamcak et al., 2020), considera que a passividade dos alunos para as aulas de EF aumenta com a idade. Tal é particularmente preocupante nos casos em que as aulas de EF são o único momento em que as crianças e jovens realizam atividade física.

Apesar de a variável sexo não ter sido estudada, outros autores referem que o decréscimo da motivação para a EF se verifica em ambos os sexos, mas com um decréscimo mais acentuado no sexo feminino (Camerino et al., 2015). Vasconcelos-Raposo et al. (2007) num estudo realizado com jovens portugueses dos 14 aos 16 anos de idade, referem que os rapazes adolescentes têm uma perceção maior quanto ao seu nível de competência, autonomia, motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, amotivação e maiores intenções de se tornarem fisicamente ativos no futuro em relação a raparigas adolescentes. Viñado e Herrera (2020) chegam a conclusões semelhantes referindo que os rapazes possuem uma maior motivação intrínseca e um maior nível de atividade física habitual que as raparigas. Também Adamcak et al. (2020) referem que o interesse das raparigas pela EF diminui com a idade e que os rapazes encaram as aulas de EF de uma forma mais positiva do que as raparigas. Antala et al. (2012, citado por Adamcak et al., 2020) referem que as raparigas, geralmente, possuem uma perceção de dificuldade das aulas de EF superior em relação aos rapazes, traduzindo-se numa perceção de competência mais baixa e, consequentemente, num nível inferior de motivação intrínseca.

6. Implicações práticas

É de fundamental importância analisar o conteúdo e as estratégias pedagógicas que consistem num desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo da criança de forma ótima e holística para aplicação em contexto de EF (Sierra-Díaz et al., 2019). Compreender os processos motivacionais dos alunos é crucial para envolver os alunos nas atividades que podem beneficiá-los fisiologicamente e psicologicamente (Mata et al., 2021).

A implementação de um ambiente de suporte ao aluno que promova a sua autonomia, o poder de tomada de decisão e a sua perceção de competência é imprescindível (Dyson, 1995), satisfazendo as suas Necessidades Psicológicas Básicas através do fornecimento de feedback de caraterísticas positivas, da demonstração de empatia e do incentivo aos alunos para o envolvimento nas atividades, convencendo-os da importância que determinada atividade tem para si.

Hassandra et al. (2003) apontam uma variedade de fatores socioambientais que influenciam a motivação intrínseca dos alunos para a EF a ter em consideração para a criação de contextos favoráveis para o incremento desse tipo de motivação. Alguns dos fatores socioambientais incluem os conteúdos/matéria lecionada, a personalidade do professor, os colegas de turma, as instalações desportivas da escola, assim como os hábitos de atividade física dos familiares, a participação em atividades desportivas extra-escolares, entre outros.

A competência motora dos alunos será aumentada se estes forem expostos a abordagens com atividades mais variadas e que promovam as relações interpessoais entre os alunos. Um exemplo de uma das abordagens poderá ser o *Teaching Games for Understanding*, que pelas suas caraterísticas promove esse relacionamento interpessoal e a perceção de competência no aluno desejada, ao contrário de abordagens mais tradicionais caraterizadas pela pouca variedade e elevado número de repetições que, como referido por Carlson (1995), levam a um aumento do desinteresse do aluno pela EF.

Os professores de EF devem focar-se em desenvolver a competência motora, a autonomia e a compreensão dos alunos, mas devem ter igualmente consciência acerca da influência positiva que estes tipos de estratégias possuem nas variáveis psicossociais que impactam diretamente na motivação autodeterminada dos alunos, e consequentemente na sua adesão a estilos de vida ativos.

7. Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo permitem avaliar a motivação dos alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade com base nos fatores de motivação propostos pela TAD e comparar os níveis de motivação por cada ano de escolaridade, verificando a sua evolução.

Os alunos registaram um perfil de motivação autodeterminado para as aulas de EF em resultado dos valores elevados obtidos para a motivação intrínseca e para a regulação identificada. Os alunos do 7º ano de escolaridade são aqueles que evidenciam maior motivação intrínseca com diferenças significativas para os alunos do 6º e do 9º ano. Relativamente aos fatores de motivação menos autodeterminados, os alunos dos vários anos de escolaridade não se identificam e discordam destes, o que confirma a tendência autodeterminada da motivação dos alunos dos anos de escolaridade em estudo.

No que concerne à evolução do nível de autodeterminação ao longo dos anos de escolaridade, é possível concluir que os alunos do 7º ano são intrinsecamente mais motivados, isto é, mais autodeterminados para as aulas de EF, do que os alunos do 6º ano e do 9º ano. Apesar de se registar um aumento da motivação intrínseca dos alunos do 6º ano para os alunos do 7º ano, verifica-se ao longo dos anos de escolaridade do 3º ciclo uma tendência decrescente deste fator de motivação, corroborando alguma da evidência científica que refere um decréscimo da motivação intrínseca dos alunos para as aulas de EF à medida que avançam nos anos de escolaridade.

Algumas das razões que poderão estar na origem da diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF à medida que o tempo passa são a repetição excessiva das tarefas, atividades e desportos abordados na disciplina, a dificuldade que têm em reconhecer e valorizar os resultados da sua participação na disciplina e a incompreensão das consequências negativas que a inatividade física poderá provocar. Uma outra razão poderá estar relacionada com as alterações biológicas, psicológicas e sociais ocorridas durante a adolescência frequentemente associadas a declínios na autoestima, podendo refletir-se numa mudança correspondente da atitude em relação à EF.

O professor de EF deve assegurar a implementação de um ambiente de suporte ao aluno que promova relações interpessoais, a sua autonomia e a sua perceção de competência, satisfazendo as Necessidades Psicológicas Básicas do aluno, e consequentemente o aumento da sua motivação intrínseca.

8. Limitações do estudo

Para avaliar e confirmar a tendência decrescente da motivação autodeterminada à medida que os alunos avançam nos anos de escolaridade verificada neste estudo e relatada noutros estudos, seria interessante abranger a amostra com alunos dos anos de escolaridade do ensino secundário.

A divisão da amostra por anos de escolaridade não garante necessariamente que todos os alunos possuam as mesmas experiências anteriores na EF que os seus colegas do mesmo ano de escolaridade. Dentro de cada ano de escolaridade existem alunos com retenções e que, por isso, têm mais anos de experiências na EF em relação aos alunos que não têm retenções e existem alunos que não tiveram os mesmos professores ao longo do seu percurso na EF até ao momento pelo que cada professor poderá ter proporcionado experiências diferentes. As questões maturacionais, como a idade biológica, o estado maturacional e o pico de velocidade de crescimento em altura, caraterizados por uma grande variabilidade na faixa etária em estudo, poderão influenciar as perceções que os alunos possuem da EF.

Embora não fosse possível de concretizar neste contexto devido à limitação de tempo existente, a opção por um estudo do tipo longitudinal originaria resultados de maior confiabilidade e credibilidade permitindo a avaliação da motivação dos mesmos alunos ao longo do tempo.

Os níveis de motivação registados neste estudo podem estar influenciados por outras variáveis que não foram controladas, tais como, as matérias abordadas, a personalidade do professor, a relação com os colegas, entre outras, pelo que os valores obtidos são relativos à amostra em questão e poderão não ser semelhantes numa outra amostra.

9. Referências bibliográficas

Adamcak, S., Bartik, P., & Michal, J. (2020). Comparison of primary school pupils' and secondary school students' opinions on physical education classes in Slovakia. *European Journal of Contemporary Education*, *9*(2), 258–270. https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.258

Camerino, O., Nadal, A., & Castañer, M. (2015). Evaluar la motivación en la educación física: una aplicación con AMPET. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 55–63.

Carlson, T. (1995). We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, *14*(5), 1–17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Academic Press.

Dyson, B. (1995). Students' Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*, 394–407.

Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *10*(3), 385–395. https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300007

Fonseca, J. (2013). Contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In T. Estrela (Ed.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas.* EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Gao, Z., Lee, A. M., Solmon, M. A., & Zhang, T. (2009). Changes in middle school students' motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, *28*(4), 378–399. https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.378

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, *64*(3), 453–463. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x

Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*(3), 211–223. https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00006-7

Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (1st ed.).

Leal, J., & Carreiro da Costa, F. (1998). A atitude dos alunos face à escola, à educação física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 113–125. https://www.researchgate.net/publication/279198324

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale.

Psychology of Sport and Exercise, *12*(3), 284–292. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.003

Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* 371.

Mata, C., Onofre, M., Costa, J., Ramos, M., Marques, A., & Martins, J. (2021). Motivation and perceived motivational climate by adolescents in face-to-face physical education during the covid-19 pandemic. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(23). https://doi.org/10.3390/su132313051

Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., & Rozga, K. (2017). Three-Year Study of Students' Attitudes Toward Physical Education: Grades 4–8. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*(3), 307–315. https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1339862

Moreno, J., Zomeño, T., Marín, L., Cervello, E., & Ruiz, L. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *1*(95), 38–43.

Ntoumanis, N., Ng, J., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, *7*(4), 325–340. https://doi.org/10.1177/1745691612447309

Pannekoek, L., Piek, J. P., & Hagger, M. S. (2014). The children's perceived locus of causality scale for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *33*(2), 162–185. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0095

Physical activity. (2020). World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. In *Self-Determination Theory*. Guilford Press.

Ryan, R., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, *6*, 107–124.

Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, *3*(2), 134–147. https://doi.org/10.1002/tsm2.121

Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in Psychology*, *10*(October). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 602–611. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of Portuguese Physical Education students. *Motriz. Revista de Educação Física*, *24*(2). https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007

Timo, J., Sami, Y. P., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *19*(9), 750–754. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003

Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, *2*, 427–435. https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00835-7

van Sluijs, E., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, *398*(10298), 429–442. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9

van Sluijs, E., McMinn, A., & Griffin, S. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, *42*(8), 653–657. https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE

Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, M., Karteroliotis, K., Teixeira, C., & Lázaro, J. (2007). Motivation in physical education: the differentiated effect of gender, age and sport's involvement. In C. Gonçalves, S. Cumming, M. Coelho e Silva, & R. Malina (Eds.), *Sport and Education*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Veigas, J., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação Para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar. *Psicologia- O Portal Dos Psicólogos*, 1–26.

Viñado, J., & Herrera, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, *22*, 187–208. https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208

World Health Organization. (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. In *Routledge Handbook of Youth Sport*. World Health Organization. https://doi.org/10.4324/9780203795002

CONCLUSÃO

O presente documento visou a reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida que encerra a etapa de formação inicial e a mais importante do percurso académico que agora finda e que nos habilita para o desempenho da função de professor de EF nos ensinos básico e secundário.

Tão importante quanto essa certificação/habilitação para o exercício da função encontram-se as competências desenvolvidas ao longo deste EP nas mais variadas áreas que nos permitirão desempenhar um trabalho competente, desde aquelas diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e seus domínios e dimensões da intervenção pedagógica, às de organização e gestão escolar e de projetos e parcerias educativas que nos dotaram de competências transversais à função desempenhada, suportadas por uma atitude modelada pela ética, pelo compromisso e pela conduta pessoal e profissional adequada.

As expetativas iniciais para este EP passavam pelo desenvolvimento e aplicação de diferentes métodos e estratégias de ensino, avaliando e comprovando os seus resultados através de uma reflexão crítica regular com vista ao aperfeiçoamento da qualidade da intervenção pedagógica. Dada a inexperiência, a existência de erros cometidos ao longo deste processo formativo foram vistos com naturalidade, procurando sempre encará-los como oportunidades de aprendizagem.

Nem todas as fragilidades de desempenho identificadas ao longo do EP foram corrigidas, fosse pela ineficácia das estratégias delineadas ou por limitação temporal. Contudo, esta etapa não encerra o nosso processo formativo e seguindo a perspetiva de formação e de desenvolvimento profissional ao longo da vida preconizadas neste documento, essas fragilidades estão sinalizadas e serão corrigidas e melhoradas com base na reflexão sobre a prática e a experiência adquirida na procura de metodologias ativas e inovadoras.

Terminamos esta etapa com o sentimento de dever cumprido na certeza de que nos entregámos com dedicação e compromisso ao EP retirando deste o máximo que podíamos e que este nos retribuiu com vivências e aprendizagens significativas para a nossa formação. Sabendo que as perspetivas de futuro nesta área não são, por enquanto, as mais animadoras, resta-nos esperar e continuar a investir na formação e desenvolvimento de competências para que, quando a oportunidade surgir, estejamos preparados para desempenhar a nossa função de forma exemplar e com toda a competência possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. (2021). *Projeto educativo – 2021-2023*.

Bayerlein, L., & McGrath, N. (2018). Collaborating for success: an analysis of the working relationship between academics and educational development professionals. *Studies in Higher Education*, *43*(6), 1089–1106. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1215417

Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, *39*(2), 419–442. https://doi.org/10.6018/educatio.412891

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, *8*(1), 31–39. https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635

Capel, S., Bassett, S., Lawrence, J., Newton, A., & Zwozdiak-Myers, P. (2019). How trainee physical education teachers in England write, use and evaluate lesson plans. *European Physical Education Review*, *25*(4), 964–982. https://doi.org/10.1177/1356336X18785053

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, *0*(10–11), 135–151.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3). https://doi.org/10.1177/014920639702300303

Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*, 778–783. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho. *D.R. 1.ª Série. N.º129*, *129*, 2928–2943.

Fernandes, D. (2020). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação* (Issue March).

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Ltd.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades

e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

Jarvis, T., Mobley, J., & Ellis, J. (2018). Using a Contextual Model in Ethical Decision-making. *Georgia School Counselors Association Journal*, *26*, 42–53.

John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(4), 483–498. https://doi.org/10.1080/00220270500363620

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation in communities of practice. In *Distributed Learning: Social and Cultural Approaches to Practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.4324/9780203996287-11

Macedo, S., & Caetano, A. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, *10*, 1–30. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1252

Macenhan, C., Tozetto, S., & Brandt, C. (2016). Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Praxis Educativa*, *11*(2), 505–525. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i2.0011

Machado, J., Andrade, A., & Neves, R. (2021). Supervisores em contexto de formação de professores: constrangimentos e desafios. *Indagatio Didactica*, *13*(4), 197–211.

Mawer, M. (1995). *Effective Teaching of Physical Education* (1st Edition). Routledge.

Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Edições FMH, pp. 165–184).

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário Da Repúbilica, 1.ª Série - N.º 129*, 2918–2928. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education: First on-line edition. In *Spectrum of Teaching Styles*. http://www.spectrumofteachingstyles.org/

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, *9*, 15–26.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo (Ed.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (Ópera Omnia, pp. 66–86).

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Instituto Politécnico de Bragança*.

Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, *46*(3), 270–280. https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484126

Rink, J. (2003). Effective Instrution in Physical Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: applying research to enhance instruction*. Human Kinetics.

Rosa, B. A. (2020). *Construção de conhecimento em iniciação às artes marciais e desportos de combate: Organização da atividade conjunta no desenvolvimento do saber lutar*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação, apresentada à Universidade de Girona.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Edições FMH, pp. 69–130).

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (3rd Edition). Mayfield Pub. Co.

Sociedade Portuguesa de Educação Física. (2019). *Avaliação em educação física - Perspetivas e desenvolvimento*. SPEF - Omniserviços.

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos*, *33*, 313–319. www.retos.org

ANEXOS

Anexo I - Inventário do material (excerto)

Escola EB 2,3 Alice Gouveia - Pavilhão
Ano letivo 2020/2021

ANDEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas		35		
BADMINTON				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Raquetes	21	43		
Volantes	66	7		
Volantes de iniciação		3		
Marcadores (Score)		5		
Raquetes de badminton/júnior		10		
Volantes Vitor 3000		60		
ATLETISMO				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Testemunhos/Plástico		6		
Barreiras Plástico minis		22		
Barreiras Plástico médias		9		
Barreiras Plástico grandes		9		
Barreiras		13		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 1Kg		3		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 2Kg		4		
Bolas Iniciação Lançamento do Peso 3Kg		2		
Bolas Ginástica Borracha		11		
Bloco de Partida		2		
Elástico para salto		1		
em elástico				
Peso/lançamento 2 Kg		2		
Peso/lançamento 3 Kg		2		
Fita métrica grande		1		
Postes salto em altura		2		
Suportes Postes salto em altura		2		
Fasquia salto em altura		1		
Elástico salto em altura		1		
Dardo Vortex		4		
BASQUETEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	27	61		
Bolas Molten nº5 (borracha)		18		
Redes Cesto Basquet Aço	6			
Redes Cesto Basquet Linho		17		
CORFEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Postes		2		
Bolas de corfebol		4		
FUTSAL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	6	14		
Bolas futsal Oficial		2		
Bolas futsal couro		1		
FUTEBOL				
Material	Novo	Em uso	Dar baixa	A adquirir
Bolas	17	9		
HÓQUEI				

Anexo II - Mural "Todos pela Paz"

diário as beiras | 17-03-2022

Alunos da Escola Alice Gouveia criam mural pela paz

Alunos, professores e funcionários da Escola Básica EB 2,3 Alice Gouveia uniram-se e construíram um mural pela paz em solidariedade com a Ucrânia. A faixa branca com flores e fitas com as cores da bandeira ucraniana foi colocada, ontem, na entrada da escola.

A iniciativa partiu de um conjunto de alunos da turma do Centro de Apoio à Aprendizagem, depois de tomarem conhecimento que "várias crianças ucranianas não tiveram oportunidade de celebrar o aniversário porque estavam fechadas num bunker", referiu Ana Gomes, coordenadora da iniciativa.

Os alunos demonstraram interesse em "fazer algo pela Ucrânia" e daí surgiu a ideia de enviar uma carta a várias entidades de Coimbra a pedir apoio logístico para desenvolverem a atividade. A empresa Tecidos de Coimbra ofereceu todos os materiais para a construção da faixa.

"Somos capazes de fazer a diferença"

"O objetivo é alunar a nossa comunidade mostrando que somos capazes de fazer a diferença", explicou Ana Gomes.

Também o clube de música da escola, sob tutela das professoras de música, aderiu ao evento. Momentos antes de a faixa ser colocada na porta da escola, foi ensaiado o "Hino da Alegria" por toda a comunidade.

A ideia de colocar fitas com as cores da bandeira ucraniana surgiu quando o conflito foi abordado pelas várias turmas, na disciplina de cidadania. Cada turma escreveu uma ou várias mensagens e em todas elas a palavra comum é "paz".

A mentora da iniciativa diz que "este mural é o somatório de todas as pessoas que fazem parte desta escola mas ao mesmo tempo por de toda as entidades que colaboram connosco".

Surgiu também a ideia de recolher bens alimentares e roupa para serem enviados para o leste da europa. A recolha é feita na escola mas depois é entregue nas entidades que já estão a desenvolver este tipo de iniciativas como as juntas de freguesia que posteriormente irão dar o destino final aos bens doados por toda a comunidade desta escola. Isl Daniel Pereira

Anexo III - Certificado de participação no Programa de Educação Olímpica

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Rodrigo Caldeira

pelo trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

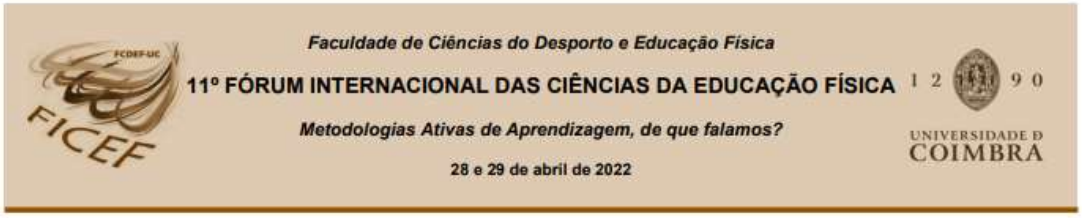
Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo IV - Certificado do curso "*Fundamentals of manuscript preparation*"

Anexo V - Diploma de apresentação no 11º FICEF



DIPLOMA

Rodrigo Cardoso Caldeira apresentou o trabalho *Fatores de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: uma análise comparativa entre os anos de escolaridade do 2º e 3 ciclos* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

Anexo VI - *Perceived Locus of Causality Questionnaire*

PLOCQ
Perceived Locus of Causality Questionnaire
Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L (2018)

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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

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

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

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

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

. Amotivação: **Itens 4, 9, 13, 18**

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário de caraterização da turma

Nome:	
Número:	

Qual a nota obtida à disciplina de Educação Física no 3º período do ano letivo anterior?	

Gostas de Educação Física?	**Sim**	**Não**
Porquê?		
Qual (is) a(s) modalidade(s), dentro da Educação Física que mais gostas?		
Qual (is) a(s) modalidade(s) que menos gostas?		
Qual(is) a(s) modalidade(s) que sentes mais facilidade?		
Qual(is) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade?		

Vais participar no Desporto Escolar este ano?	**Sim**	**Não**
Se sim, em que modalidade(s)?		

Praticas alguma modalidade, fora do contexto escolar?	**Sim**	**Não**
Se sim, quais? Há quanto tempo?		

Apêndice II - Distribuição das matérias pelos espaços

1º PERÍODO

9ºA	1ª semana		2ª semana		3ª semana		4ª semana		5ª semana		6ª semana		7ª semana		8ª semana		9ª semana		10ª semana		11ª semana		12ª semana		13ª semana		
2021/2022	21/set	23/set	28/set	30/set	5/out	7/out	12/out	14/out	19/out	21/out	26/out	28/out	2/nov	4/nov	9/nov	11/nov	16/nov	18/nov	23/nov	25/nov	30/nov	2/dez	7/dez	9/dez	14/dez	16/dez	
Duração da aula	45'	90'	45'	90'	FERIADO	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	P
Nº Aula	1	2/3	4	5/6		7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18	19/20	21	22/23	24	25/26	27	28/29	30	31/32	33	34/35	36	37/38	38
Espaço	G1	G1	G2/C1	G2/C1		C2	G1	G1	G2/C1	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	G1	G2/C1	G2/C1	C2	G1	G1	G2/C1	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	D
UD	Vol	AF/Vol	Bsq	At/Bsq		At/And	Vol	AF/Vol	Bsq	At/Bsq	Vol	At/And	And	AF/Vol	Vol	At/Bsq	Bsq	At/And	Vol	AF/Vol	And	At/Bsq	Vol	At/And	And	AF/Vol	
Nº Aula UD	1	1/2-3	1	1/2-3		2/1-2	4	2/5-6	4	3/5-6	7	4/3-4	5	3/8-9	10	5/7-8	9	6/6-7	11	4/12-13	8	7/10-11	14	8/9-10	11	5/15-16	

2º PERÍODO

9ºA	14ª semana		15ª semana		16ª semana		17ª semana		18ª semana		19ª semana		20ª semana		21ª semana		22ª semana		23ª semana		24ª semana		25ª semana		26ª semana		
2021/2022	11/jan	13/jan	18/jan	20/jan	25/jan	27/jan	1/fev	3/fev	8/fev	10/fev	15/fev	17/fev	22/fev	24/fev	1/mar	3/mar	8/mar	10/mar	15/mar	17/mar	22/mar	24/mar	29/mar	31/mar	5/abr	7/abr	
Duração da aula	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	CARNAVAL	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	P
Nº Aula	39	40/41	42	43/44	45	46/47	48	49/50	51	52/53	54	55/56	57	58/59		60/61	62	63/64	65	66/67	68	69/70	71	72/73	74	75/76	37
Espaço	G2/C1	G1	G1	G2/C1	C2	C2	G1	G1	G2/C1	G2/C1	G1	C2	C2	G1		G2/C1	G2/C1	C2	G2/C1	G1	G1	G2/C1	C2	C2	G1	G1	D
UD	Atl	AF/Bad	Bad	Gin	Fut	Fut	Atl	AF/Bad	Atl	AF/Gin	Bad	Atl/Fut	Atl	AF/Bad		Gin	Gin	Fut	Atl	AF/Bad	Bad	Atl/Gin	Fut	Fut	Bad	Atl/Bad	
Nº Aula UD	9	6/1-2	3	1-2	1	2-3	10	7/4-5	11	8/3-4	6	12/4-5	13	9/7-8		5-6	7	6-7	14	10/9-10	11	15/8	8	9-10	12	16/13	

3º PERÍODO

9ºA	27ª semana		28ª semana		29ª semana		30ª semana		31ª semana		32ª semana		33ª semana		34ª semana	
2021/2022	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	3/mai	5/mai	10/mai	12/mai	17/mai	19/mai	24/mai	26/mai	31/mai	2/jun	7/jun	
Duração da aula	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	P
Nº Aula	77	78/79	80	81/82	83	84/85	86	87/88	89	90/91	92	93/94	95	96/97	98	22
Espaço	G2/C1	G2/C1	G1	C2	C2	G1	G1	G2/C1	G2/C1	C2	G1	G1	C2	G2/C1	G1	D
UD	Bsq	Atl/Bsq	Vol	And/Fut	And	Atl/Vol	Vol	Atl/Bsq	Bsq	And/Fut	Vol	AF/Vol	Fut	Atl/Bsq	Vol	
Nº Aula UD	12	17/13	17	12/11	13	18/18	19	19/14	15	14/12	20	11/21	13	20/16	22	

Apêndice III - Extensão e sequência de conteúdos (badminton)

Mês	Janeiro			Fevereiro					Março			Abril	
Dia	13	13	18	3	3	15	24	24	17	17	22	5	7
Nº aula da UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº aula	40	41	42	49	50	54	58	59	65	63	64	71	75
Conteúdos programáticos													
Pegas			I	E	E	C	C	C					
Clear	AFI	I	I	E	E	E	C	C	AS	AS			
Lob	AFI	I	I	E	E	E	C	C	AS	AS			
Amorti			I	E	E	E	C	C	C	C	AS		
Drive				I	I	E	E	E	C	C	AS		
Serviço	AFI	I	I	E	E	E	C	C	AS	AS			
Remate				I	I	E	E	E	C	C	AS		
Jogo de singulares	AFI	I	I	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Jogo de pares	AFI	I	I	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	AS

Legenda:
AFI – Avaliação formativa inicial
I – Introdução
E – Exercitação
C – Consolidação
AS – Avaliação sumativa

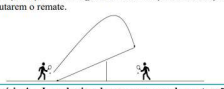
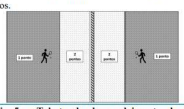
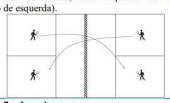
Apêndice IV - Distribuição das Aprendizagens Essenciais

		Nº das aulas	1	2-3	4	5-6	7-8	9	10-11
Nível Introdutório	4. Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido) ou 5x5:	**4.1** Recebe a bola e enquadra-se ofensivamente				■			■
		4.1.1 Lançamento na passada ou parado de curta distância				■			
		4.1.2 Dribla, se tem espaço livre à sua frente				■	■	■	
		4.1.3 Passa a um companheiro desmarcado				■	■	■	
		4.2 Desmarcação oportuna, criando linha de passe ofensiva					■		
		4.3 Assume atitude defensiva colocando-se entre o adversário e o cesto						■	■
		4.4 Participação no ressalto			■	■	■		
	5. Realiza no jogo e em exercícios critério as ações:	**a)** receção	■						■
		b) passe de peito e picado	■		■			■	■
		c) paragens e rotações sobre um apoio							
		d) lançamento na passada e parado	■	■	■	■			■
		e) drible de progressão		■		■			■
		f) mudança de direção e de mão pela frente		■					

		Nº das aulas	1	2-3	4	5-6	7-8	9	10-11
Nível Elementar	4. Em situação de jogo 5x5:	**4.1** Em situação de transição defesa-ataque:							
		4.1.1 Desmarcação oportuna			■			■	
		4.1.2 Oferece linha de primeiro passe ao portador da bola						■	
		4.1.3 Passa a um companheiro mais ofensivo ou progride em drible		■			■		■
		4.2 Em atitude básica ofensiva:							
		4.2.1 Lança, se tem situação para tal	■			■			
		4.2.2 Dribla, libertando-se do defensor				■	■		
		4.2.3 Passa, se tem linha de passe mais ofensiva	■			■	■		
		4.3 Se não tem bola, no ataque:							
		4.3.1 Desmarcação em direção do cesto e para a bola		■	■			■	■
		4.3.2 Aclara, em corte para o cesto			■			■	■
		4.3.3 Participação no ressalto ofensivo				■			
		4.4 Na defesa individual:							
		4.4.1 Coloca-se entre o jogador com bola e o cesto		■		■		■	■
		4.4.2 Coloca-se entre o jogador sem bola e a bola		■				■	■
		4.4.3 Participação no ressalto defensivo				■			
	5. Realiza no jogo e em exercícios critério:	**a)** fintas de arranque em drible							
		b) receção-enquadramento	■						■
		c) lançamento em salto							
		d) drible de progressão com mudança de direção		■					
		e) drible de proteção		■					
		f) passe com uma mão							
		g) passe e corte		■	■		■		■
		h) ressalto			■		■		
		i) posição básica defensiva				■			
		j) enquadramento defensivo				■			■
		l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas							
		m) lançamento com interposição de uma perna							
		n) arranque em drible (direto ou cruzado)							

Apêndice V - Exemplo de plano de aula

Plano de Aula				
Professor: Rodrigo Caldeira	Data: 17/03/2022	Período: 2º	Ano/Turma: 9ºA	Hora/Duração: 10:15h-11:45h (90 min)
Aula nº: 66 e 67	U.D.: Ap. Física e Badminton	Aula da UD nº: 10 de 11 (ApF) 9-10 de 13 (Badminton)	Local: G1	Nº de alunos previstos: 15 (+2) alunos
Recursos materiais: canetas, colchões, cordas, raquetes, volantes, aparelhagem		Função Didática: Exercitação/Consolidação		
Objetivos da aula: Consolidação do lob e do clear. Exercitação do amorti, do drive e do remate. Exercitação dos vários tipos de batimento em situação de jogo. Desenvolvimento da aptidão física.				

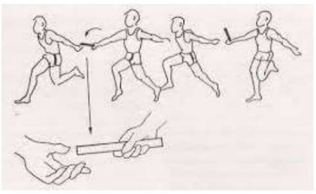
Tempo P	Tempo T	Objetivos específicos	Descrição/Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ **Função Didática**	ACPA **(AEs)**
Parte Inicial							
10'	10:25h	Os alunos conhecem os objetivos e tarefas a realizar na aula.	**Preleção inicial** Com os alunos sentados, e após realizar a chamada, o professor apresenta os objetivos da aula e as tarefas a realizar para atingir os mesmos. Relembrar e demonstrar como se preenche a ficha de registo individual relativa à aptidão física. Terminar a preleção inicial com a distribuição dos alunos pelos respetivos campos.	Colocar os alunos em local estratégico, com o devido distanciamento e onde consigam ver e ouvir o professor em boas condições; Utilizar linguagem clara, percetível e cativante para os alunos;	Os alunos: • Entram ordeiramente no espaço de aula; • Ouvem em silêncio e intervêm de forma adequada; • Distribuem-se rapidamente nos espaços designados para iniciar o aquecimento;	Comando	B C I
10'	10:35h	Os alunos realizam batimentos em cooperação adequando o tipo de batimento à trajetória do volante.	**Exercício 1 – Volta à Europa e Volta ao Mundo** A turma distribui-se em grupos de 4 alunos por cada campo (2 alunos de cada lado da rede) e organizados quanto ao nível de desempenho. Os alunos realizam batimentos em cooperação com os colegas do lado contrário da rede procurando realizar o maior número de batimentos possível de forma consecutiva adequando o tipo de batimento à trajetória do volante. Após cada batimento, o aluno volta para o fundo do campo passando por trás de um cone aí colocado dando lugar ao seu colega para o próximo batimento. Na volta ao mundo, os alunos após cada batimento deslocam-se rapidamente para o campo contrário para realizar novo batimento, e assim sucessivamente. Os alunos devem realizar o máximo de trocas possível, e o professor questiona os vários grupos qual foi o máximo alcançado por cada grupo.	Lob: • colocar o pé direito à frente (jogador destro); • batimento explosivo à frente do corpo e abaixo da cintura; • movimento de chicotada ao nível do pulso; Clear: • batimento explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço; • bloquear o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento;	Os alunos: • conseguem realizar pelo menos 10 batimentos consecutivos em cooperação; • adequam o tipo de batimento à trajetória do volante (lob – baixa; clear – alta); • recuam em passo caçado para trás do colega após cada batimento sem nunca virar as costas à rede; • na volta ao mundo realizam batimentos mais alto para dar tempo de se deslocarem de um campo para o outro;	Tarefa **Consolidação**	E F G J **(I: 3.4)**
Parte Fundamental							
10'	10:45h	Os alunos realizam trocas de volantes em drive em cooperação.	**Exercício 2 – Cooperação em drive em 1x1** Os alunos em pares e frente a frente iniciam cada jogada com serviço e devem realizar exclusivamente o drive em cooperação, procurando realizar o maior número de batimentos possível. Sempre que o volante cai ao chão reinicia-se com o serviço.	Drive: • batimento realizado ao lado do corpo e com a cabeça da raquete paralela à rede; • impor ao volante uma trajetória tensa e plana;	Os alunos: • conseguem manter o volante jogável apenas com o uso do drive; • impõem ao volante uma trajetória tensa e plana;	Tarefa **Exercitação**	C D E F J **(E: 3.5)**
10'	10:55h	Os alunos realizam o remate após serviço do adversário.	**Exercício 3 – Resposta em remate ao serviço do adversário** Na mesma distribuição em 1x1 do exercício anterior, um dos alunos dá início à jogada com um serviço alto para que o colega possa responder em remate. O aluno que serviu deve tentar responder ao remate com um lob. Caso consiga responder ao remate, ambos os alunos continuam a disputar o ponto. Sempre que o volante cai ao chão, o exercício reinicia-se com um serviço. Os alunos alternam o serviço a cada jogada para que tenham igual número de oportunidades para executarem o remate. 	Remate: • flexão do braço e elevação da raquete atrás da cabeça num movimento preparatório; • batimento explosivo no ponto mais alto da trajetória com o braço em extensão e flexão do punho no final do movimento; Serviço: • colocar o pé esquerdo à frente (jogadores destros) segurando o volante pela cabeça; • batimento com movimento contínuo da raquete;	Os alunos: • elevam o volante o suficiente para proporcionar a execução do remate do colega; • realizam o remate explosivo com trajetória descendente em direção ao solo;	Tarefa **Exercitação**	C D E F J **(I: 4. b)** **(E: 4. a)**
5' + 5'	11:00h 11:05h	Os alunos realizam jogo de singulares em campo inteiro com zonas de pontuação específicas do campo.	**Exercício 4 – Jogo de singulares com zonas de pontuação (em simultâneo com exercício 5)** Nesta fase a turma é dividida em duas metades, sendo que uma metade realiza este exercício, e a outra metade realiza o exercício 5 em simultâneo. Procede-se um jogo normal de singulares com as regras deste tipo de jogo mas com o acrescento de que os volantes que caírem entre a rede e a linha de serviço curto valem pontuação a dobrar. Quando os alunos do exercício 5 terminarem a sua tarefa dá-se a troca de exercícios. 	Serviço: Descrito anteriormente; Amorti: • imprimir uma trajetória descendente ao volante caindo próximo à rede; • bater ligeiramente à frente da cabeça para imprimir uma trajetória descendente; • "esconder" o amorti até ao último momento;	Os alunos: • apesar da zona junto à rede ser mais valiosa não deixam de procurar os batimentos profundos para deslocar o adversário no campo; • evitam que o amorti seja previsível, "escondem" a sua intenção até ao último momento; • são capazes de trocar volantes entre si com fluidez, respondendo um ao outro, atacando-se e defendendo-se entre si;	Tarefa **Exercitação**	C D E F G J **(E: 3.)**
5' + 5'	11:00h 11:05h	Os alunos realizam um exercício de tabata de desenvolvimento da aptidão muscular e cardiorrespiratória	**Exercício 5 – Tabata de desenvolvimento da força e aptidão cardiorrespiratória (em simultâneo com exercício 4)** O exercício de tabata que os alunos vão realizar é controlado pela música que define os tempos de exercícios e os tempos de descanso. A dinâmica dos exercícios será de 20 segundos de trabalho e 10 segundos de descanso. Cada aluno irá ter uma ficha individual onde deverá registar o número de repetições que conseguiu realizar em cada exercício para que verifique a sua evolução ao longo das aulas.	Exercícios: 1. Abdominais 2. Flexões 3. Agachamento com salto 4. Escalar a montanha 5. Polichinelo 6. Flutter kicks 7. Salto à corda 8. Prancha com toques no ombro	Os alunos: • realizam os exercícios com correção técnica; • empenham-se nos exercícios procurando realizar o maior número de repetições possível;	Tarefa **Consolidação**	F G J **(I.)** **(2.)**
15'	11:20h	Os alunos realizam jogo de singulares cruzado em campo reduzido.	**Exercício 6 – Jogo de singulares cruzado** Com os alunos distribuídos em duplas, estando colocadas duas duplas por campo, os alunos jogam 1x1 utilizando apenas metade do campo (2 jogos a decorrer dentro do mesmo campo) com a condicionante de jogarem apenas em campos diagonalmente opostos. Desta forma, os alunos deverão aplicar o serviço regulamentar cruzado e realizar o jogo nas mesmas condições, privilegiando o batimento correspondente ao seu lado do campo (lado direito do campo → batimento de direita; lado esquerdo do campo → batimento de esquerda). 	Serviço: Descrito anteriormente; Lob: Descrito anteriormente; Clear: Descrito anteriormente; Amorti: Descrito anteriormente; Remate: Descrito anteriormente;	Os alunos: • adequam o tipo de pega e de batimento à trajetória da bola; • privilegiam o tipo de pega do lado em que se encontram no campo; • regressam à posição base após cada batimento; • colocam o volante num espaço vazio movimentando o adversário;	Tarefa **Consolidação**	C D E F G J **(I: 3.3)** **(E: 3.)**
20'	11:40h	Os alunos realizam jogo de pares em campo inteiro.	**Exercício 7 – Jogo de pares** Mantendo os grupos que já estão situados em cada campo do exercício anterior, os alunos realizam jogo de pares. Poderá existir reajustamento das duplas de forma a variar os estímulos e os alunos jogarem contra colegas diferentes.		Os alunos: • variam o tipo de serviço entre curto e longo consoante o posicionamento do adversário; • aplicam as regras do serviço e da pontuação; • colocam o volante nos espaços vazios afastando o adversário da posição base;	Tarefa **Consolidação**	C D E F G J **(E: 3.)**
Parte Final							
5'	11:45h	Os alunos realizam os alongamentos demonstrados e respondem às questões colocadas.	Distribuir os alunos em meia-lua para realizar alongamentos dos grupos musculares mais solicitados na aula. Vou selecionar um aluno para demonstrar os alongamentos à turma. Devo estar atento para corrigir posturas. Fazer o balanço da aula, indicando se os objetivos foram cumpridos e questionar os alunos acerca da sua impressão da aula e das dificuldades sentidas.	Colocar os alunos em local estratégico, com o devido distanciamento e onde consigam ver e ouvir o professor em boas condições; Utilizar linguagem clara, percetível e cativante para os alunos;	Os alunos: • Distribuem-se rapidamente no espaço para iniciar o retorno à calma; • Realizam os exercícios com a execução técnica correta; • Auxiliam na recolha do material; • Ouvem em silêncio e expressam-se de forma adequada;	Comando	C D

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):
O exercício de aquecimento consiste numa situação de cooperação onde os alunos terão a oportunidade de exercitar e consolidar o lob e o clear, adequando o tipo de batimento à trajetória do volante. Normalmente, os alunos gostam da dinâmica de rotação deste exercício e o caráter colaborativo da tarefa contribui para o espírito de equipa entre os alunos. Para além de trabalhar os batimentos do lob e do clear, este exercício permite trabalhar os deslocamentos no campo de badminton através de condicionantes como a que implementei de se deslocarem para o fundo do campo contornando um cone aí colocado por trás do mesmo. Os alunos fazem-no em passo caçado (sem cruzar os

Apêndice VI - Exemplos de fichas de estilo de ensino recíproco

Dupla observadora:_____

Dupla observada:_____



Descritores	Sim	Não
O recetor do testemunho começa a correr quando o colega passa a marca da bolacha.		
Transmite o testemunho em técnica descendente da mão direita para a mão esquerda.		
Troca o testemunho para a mão direita depois de o receber na mão esquerda.		

CORRIDA DE VELOCIDADE

Fase de aceleração: partindo da posição estática, procurar alcançar a velocidade máxima o mais rápido possível

Nome do aluno observador:			
Nome do aluno observado:			
Componentes críticas	SIM	NÃO	+/-
Na partida, o braço que está à frente é o contrário à perna da frente			
Explosividade nos primeiros 2/3 passos com elevação do joelho			
Corpo em desequilíbrio à frente (inclinação do tronco à frente)			
Braços com movimento vigoroso para a frente e para trás			
"Empurrar o chão" através da extensão da anca, "deixando o chão para trás"			

Fase de manutenção: depois de atingir a velocidade máxima, procurar mantê-la até ao final

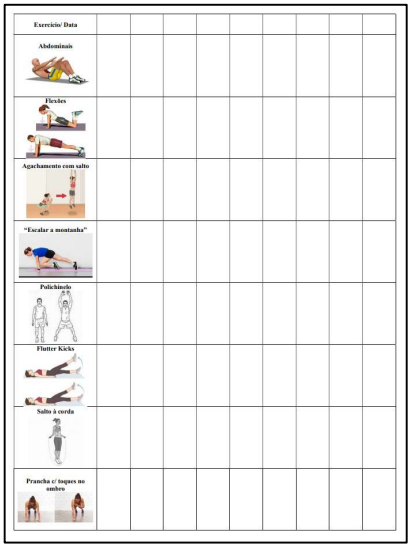
Nome do aluno observador:			
Nome do aluno observado:			
Componentes críticas	SIM	NÃO	+/-
Tronco direito (sem inclinação à frente nem atrás) → "gancho na cabeça"			
Braços com movimento vigoroso para a frente e para trás			
Aplicada passadas explosivas "empurrando o chão para trás"			
Ataca o solo com a parte da frente do pé (não com o calcanhar)			

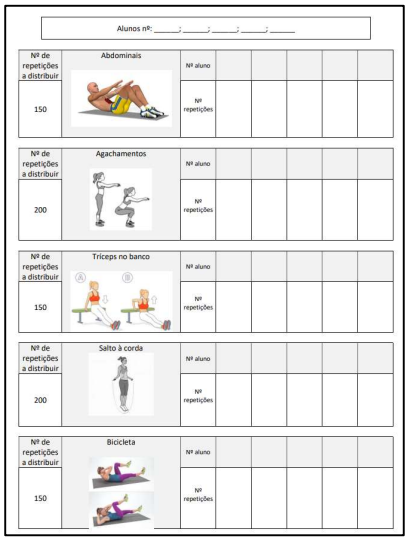
Aluno observador: _____

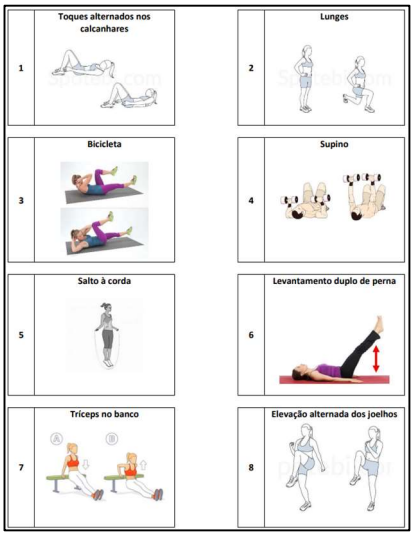
Aluno executante: _____

Salto em extensão	Sim	Não
Pré-chamada a um pé e chamada a pés juntos		
Salto com os braços e pernas em extensão e olhar dirigido para a frente		
Define a receção com uma ligeira flexão dos membros inferiores		
Salto engrupado	Sim	Não
Pré-chamada a um pé e chamada a pés juntos		
Flete os membros inferiores no ponto mais alto e envolve os joelhos com as mãos		
Receção em posição de extensão com uma ligeira flexão dos membros inferiores		
Salto com pirueta	Sim	Não
Pré-chamada a um pé e chamada a pés juntos e paralelos		
Realiza uma volta completa no ar, terminando virado para o sentido inicial		
Define a receção com uma ligeira flexão dos membros inferiores		
Salto de carpa de pernas afastadas	Sim	Não
Pré-chamada a um pé e chamada a pés juntos e paralelos		
Posição de carpa no ponto mais alto (pernas afastadas e em extensão, tentando tocar com as mãos na ponta dos pés)		
Receção em posição de extensão com uma ligeira flexão dos membros inferiores		

Apêndice VII - Fichas de aptidão física







Apêndice VIII - Ficha de registo dos testes FitEscola

Testes FitEscola – 9ºA

Nome do executante: _____

Nº_____ Idade: _____

VALORES DE REFERÊNCIA

Raparigas:

IDADE	MILHA				ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	Zona Saudável		Perfil Atlético		Nº repetições		Nº repetições		cm		s		s		s		S/N
	VO_2 ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO_2 ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável
9	40,2	8,46	46,8	6,47	9	39	6	14	108,4	170,9	13,20	11,73	8,55	7,51	4,55	4,02	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços
10	40,2	8,46	46,8	6,47	12	39	7	15	110,8	172,4	13,10	11,67	8,23	7,23	4,43	3,90	
11	40,2	8,46	47,1	6,43	15	46	7	15	113,3	173,8	13,00	11,61	7,97	7,00	4,32	3,80	
12	40,1	8,48	47,3	6,39	18	53	7	15	115,8	175,3	12,90	11,55	7,77	6,82	4,24	3,73	
13	39,7	8,58	46,9	6,45	18	57	7	16	118,1	176,4	12,80	11,50	7,62	6,69	4,19	3,68	
14	39,4	9,05	46,5	6,51	18	59	7	16	121,8	179,6	12,70	11,40	7,52	6,61	4,16	3,66	
15	39,1	9,13	45,7	7,02	18	62	7	17	123,0	179,0	12,70	11,40	7,49	6,58	4,16	3,66	
16	38,9	9,18	45,3	7,08	18	63	7	18	126,0	180,4	12,60	11,30	7,51	6,60	4,18	3,69	
17	38,8	9,21	44,6	7,20	18	65	7	19	129,5	183,4	12,60	11,40	7,58	6,67	4,23	3,75	
18+	38,6	9,26	43,1	7,46	18	66	7	19	131,9	184,2	12,60	11,40	7,72	6,79	4,31	3,83	

Rapazes:

IDADE	MILHA				ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSÃO HORIZONTAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS
	Zona Saudável		Perfil Atlético		Nº repetições		Nº repetições		cm		s		s		S/N
	VO_2 ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	VO_2 ≥ (ml/kg/min)	Tempo ≤ (min)	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfil Atlético ≥	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável ≤	Perfil Atlético ≤	Zona Saudável
9	40,2	9,39	52,1	6,06	9	47	6	17	102,1	160,0	13,10	11,98	8,27	7,19	Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços
10	40,2	9,46	52,1	6,09	12	47	7	21	110,2	170,2	12,80	11,65	7,94	6,92	
11	40,2	9,53	52,4	6,08	15	54	8	21	119,0	180,4	12,50	11,38	7,63	6,66	
12	40,3	9,57	53,0	6,04	18	60	10	21	128,4	190,6	12,20	11,11	7,33	6,41	
13	41,1	9,40	54,7	5,48	21	66	12	22	135,4	197,3	12,00	10,90	7,04	6,18	
14	42,5	9,09	57,1	5,27	24	71	14	24	151,5	213,3	11,70	10,60	6,76	5,97	
15	43,6	8,47	58,8	5,14	24	71	16	27	165,4	224,4	11,20	10,20	6,49	5,77	
16	44,1	8,41	59,8	5,08	24	71	18	29	175,9	231,8	10,90	9,90	6,24	5,59	
17	44,2	8,44	59,7	5,10	24	71	18	32	184,2	239,0	10,90	9,90	6,00	5,42	
18+	44,3	8,47	59,3	5,15	24	71	18	34	203,2	251,7	10,40	9,49	5,77	5,27	

Testes	Datas de Realização									
	7out	14out								
Milha										
Abdominais										
Flexões										
Impulsão horizontal										
Agilidade										
Velocidade										
Flexibilidade dos ombros										
Nº de aluno do observador										

Apêndice IX - Exemplo de plano de aula individual

Plano de Aula Individual – [redacted]		
Professor: Rodrigo Caldeira		
Ano/Turma: 9ºA	**Local**: G1	**Data**: 3/02/2022
Aula nº: 49 e 50	**UD**: Aptidão Física e Badminton	**Duração**: 90 minutos
Objetivos da aula: Desenvolvimento da aptidão física. Lob e clear (badminton).		

Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4
APTIDÃO FÍSICA (ESTAÇÕES DE FLEXIBILIDADE E FORÇA) JUNTAMENTE COM A TURMA	SUSTENTAÇÃO DO BALÃO/VOLANTE	LOB	CLEAR
Está atenta às instruções do professor e realiza os exercícios de flexibilidade e de força nas estações juntamente com os teus colegas.	Com uma raquete e um volante ou o balão (caso sintas mais dificuldade), realiza batimentos consecutivos para cima sem deixar cair o volante/balão ao solo.	O lob é um tipo de batimento que se realiza abaixo do nível da cintura e ao lado e à frente do corpo. Realiza 20 repetições deste tipo de batimento.	O clear é um tipo de batimento que se realiza por cima e à frente da cabeça. Realiza 20 repetições deste tipo de batimento.

Grelha de Registo					
Tarefas	Concluída?		Dificuldade		
	Sim	Não	Fácil	Média	Difícil
Exercício 1					
Exercício 2					
Exercício 3					
Exercício 4					

BOM TRABALHO! 😍

Apêndice X - Tarefas para alunos dispensados de aulas práticas

coimbra ul

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Nome: [redacted]
Disciplina: Educação Física

Ano/Turma: 9ºA
Data: 30/09/2021

Liga as imagens às legendas apresentadas:

1. **BASQUETEBOL**

Lançamento em apoio

Passe de peito

Drible de progressão

Lançamento na passada

Drible de proteção

Desmarcação

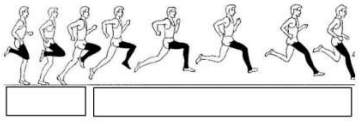
Passe picado

coimbra ul

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

2. **ATLETISMO (TÉCNICA DE CORRIDA DE VELOCIDADE)**

Preenche os espaços em branco com as fases da corrida corretas:



Fase de voo | Fase de apoio

Verdadeiros (V) e Falsos (F):

Para uma técnica de corrida correta é necessário:

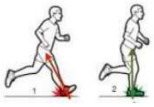
____ Atacar o solo com a parte de frente do pé.

____ Atacar o solo com o calcanhar.

____ Uma grande amplitude dos braços e das pernas.

____ Movimentar os braços para trás e para a frente.

Faz um círculo na imagem que corresponde à técnica correta:



Se tiveres dúvidas pergunta ao professor.
Bom Trabalho!

Apêndice XI - Instrumento de Avaliação Formativa Inicial (futebol)

Nº	Nome	Ações Técnicas				Ações Táticas			
		Cond Bola	Passe	Receção	Remate	Enq Of	Desmarcação	Enq Def	Marcação
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E+	E+	E+	A	A
[redacted]	[redacted]								
[redacted]	[redacted]								
[redacted]	[redacted]	I	I	E-	I	I	I+	E-	I+
[redacted]	[redacted]	I+	I+	E-	I+	I+	I+	E-	E-
[redacted]	[redacted]	I	I	I	I				
[redacted]	[redacted]								
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E+	E+	E	E+	E+
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E+	A	E+	E+	E
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E	E+	E+	A	A
[redacted]	[redacted]	E+	E+	E+	E	E	E	E+	E+
[redacted]	[redacted]	E	E	E	E	E	E-	E-	E
[redacted]	[redacted]	E	E	E	E	E	E-	E-	E
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E+	E	E	E+	E+
[redacted]	[redacted]	A	A	A	E	E	E	E	E
[redacted]	[redacted]								

Apêndice XII - Instrumento de Avaliação Formativa Processual (badminton)

Nº	Nome	Serviço		Lob		Clear		Amorti		Drive		Remate		Jogo			
														Deslocamentos		Variação trajetória	
[redacted]	[redacted]	4	4	5		5		4	4+	4+		4		5		4+	
[redacted]	[redacted]	4	4	5		5		4	4+	4		3+		5		4+	
[redacted]	[redacted]	3	3+	4		4		2	3	3		3-		3		3+	
[redacted]	[redacted]	3	3+	4		4		2	3	3		3-		3		3+	
[redacted]	[redacted]	3	3+	4		4		2	3	3		3-		3		3+	
[redacted]	[redacted]	F	D	3		3		F	D					F			
[redacted]	[redacted]	4	4	5		5		3	4	4		3		4		4+	
[redacted]	[redacted]	4	4	F		F		4	4	4		3+		4		5	
[redacted]	[redacted]	4	4	5		5		4	5	4+		4		4		5	
[redacted]	[redacted]	4+	4+	5		5		4	5	4+		4		5		5	
[redacted]	[redacted]	4	4+	5		5		3	3+	4		3+		4		4	
[redacted]	[redacted]	3	3+	F		F		3	3	3+		3		3		3+	
[redacted]	[redacted]	3	3+	F		F		3	3	4		3+		3		4	
[redacted]	[redacted]	4	D	5		5		4	D	4		3+		4		4+	
[redacted]	[redacted]	5	5	F		F		5	5	5		5		5		5	
[redacted]	[redacted]	3	3+	4		4		2	3	3		3		3		3+	
		7-8	11	4-5		4-5		7-8	11	9-10		9-10		7-8		9-10	
		Nº de aula da UD (13 aulas)															

Legenda:
1 – não executa; 2 – executa com muita dificuldade; 3 – executa com alguma dificuldade; 4 – executa com alguma facilidade; 5 – executa com muita facilidade

Apêndice XIII - Instrumento de Avaliação Sumativa

Nº	2021/2022 9º A Alunos	Idade	Aulas Previstas	Aulas Dadas	Aulas Assistidas	Pontualidade	Área Conhecimento 10%	Saber científico/tecnológico	5%	Técnicas e Meios de Comunicação	5%	Atitudes e Valores 20%	Cidadania / cultura democrática	5%	Apresenta-se com equipamento	2,50%	Aulas Assistidas	Pontualidade	Média Assiduidade/Pontualidade	2,50%	Autoavaliação	10%
			38	38	36	36	0,44	4,50	0,23	4,25	0,21	0,79	4,00	0,20	5,00	0,13	4,74	4,74	4,74	0,12	3,50	0,35
			38	38	38	38	2,70	3,25	1,30	3,50	1,40	0,85	4,00	0,20		0,00	5,00	5,00	5,00	0,25	4,00	0,40
			38	38	38	38	0,41	4,25	0,21	4,00	0,20	0,85	4,25	0,21	4,50	0,11	5,00	5,00	5,00	0,13	4,00	0,40
			38	38	33	33	0,39	4,00	0,20	3,75	0,19	0,88	5,00	0,25	5,00	0,13	4,34	4,34	4,34	0,11	4,00	0,40
			38	38	38	38	0,30	3,00	0,15	3,00	0,15	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,13	4,00	0,40
			38	38	37	37	0,30	3,00	0,15	3,00	0,15	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	4,87	4,87	4,87	0,12	4,00	0,40
			38	38	38	30	0,31	3,25	0,16	3,00	0,15	0,89	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	3,95	4,47	0,11	4,00	0,40
			38	38	36	36	0,40	4,00	0,20	4,00	0,20	0,88	4,75	0,24	5,00	0,13	4,74	4,74	4,74	0,12	4,00	0,40
			38	38	37	37	0,46	4,75	0,24	4,50	0,23	0,87	4,50	0,23	5,00	0,13	4,87	4,87	4,87	0,12	4,00	0,40
			38	38	38	38	0,46	4,75	0,24	4,50	0,23	0,75	3,50	0,18	4,00	0,10	5,00	5,00	5,00	0,13	3,50	0,35
			38	38	37	37	0,46	4,75	0,24	4,50	0,23	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	4,87	4,87	4,87	0,12	4,00	0,40
			38	38	37	37	0,40	4,00	0,20	4,00	0,20	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	4,87	4,87	4,87	0,12	4,00	0,40
			38	38	38	38	0,30	3,00	0,15	3,00	0,15	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,13	4,00	0,40
			38	38	36	36	0,33	3,25	0,16	3,25	0,16	0,89	5,00	0,25	5,00	0,13	4,74	4,74	4,74	0,12	4,00	0,40
			38	38	36	36	0,45	4,50	0,23	4,50	0,23	0,89	5,00	0,25	5,00	0,13	4,74	4,74	4,74	0,12	4,00	0,40
			38	38	31	31	0,46	4,75	0,24	4,50	0,23	0,88	5,00	0,25	5,00	0,13	4,08	4,08	4,08	0,10	4,00	0,40
			38	38	38	38	0,40	4,00	0,20	4,00	0,20	0,90	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,13	4,00	0,40

	9ºA	Andeb	Basq	Voleib	Atlet	Aptidão Física	Total	60%	Fit Escola	5%	Colabora c/ grupo	5%	A Conh 10%	A At Val 20%	Total	Nota 1P	Nt Pauta
		4,58	4,37	4,57	4,75	4,35	4,52	2,71	3,77	0,19	4,25	0,21	0,44	0,79	4,35	4	5
													2,70	0,85	3,55	4	4
		4,58	4,12	4,57	5,00	4,20	4,49	2,70	4,56	0,23	4,75	0,24	0,41	0,85	4,42	4	4
		3,86	3,85	3,85	4,50	3,75	3,96	2,38	3,03	0,15	4,50	0,23	0,39	0,88	4,03	4	4
		3,06	3,13	3,10	3,00	3,15	3,09	1,85	2,21	0,11	4,00	0,20	0,30	0,90	3,36	3	4
		3,09	3,09	3,10	3,25	3,35	3,18	1,91	1,94	0,10	4,00	0,20	0,30	0,90	3,40	3	4
		4,17	4,00	3,50	3,50	3,90	3,81	2,29	2,00	0,10		0,00	0,31	0,89	3,59	4	4
		4,48	4,16	4,28	4,75	4,40	4,41	2,65	3,73	0,19	4,75	0,24	0,40	0,88	4,35	4	5
		4,70	4,50	4,64	4,50	4,50	4,57	2,74	4,22	0,21	5,00	0,25	0,46	0,87	4,54	5	5
		4,58	4,50	4,64	4,25	4,45	4,48	2,69	2,79	0,14	4,75	0,24	0,46	0,75	4,28	4	5
		4,83	4,54	4,64	5,00	4,60	4,72	2,83	4,62	0,23	5,00	0,25	0,46	0,90	4,67	5	5
		4,38	4,21	4,29	4,50	4,40	4,35	2,61	3,85	0,19	5,00	0,25	0,40	0,90	4,35	4	5
		3,12	3,11	3,05	4,00	3,55	3,37	2,02	4,58	0,23	4,50	0,23	0,30	0,90	3,67	4	4
		3,22	3,18	3,10	3,25	3,50	3,25	1,95	3,24	0,16	4,50	0,23	0,33	0,89	3,56	4	4
		4,78	4,48	4,61	4,50	4,55	4,58	2,75	4,52	0,23	5,00	0,25	0,45	0,89	4,57	5	5
		4,78	4,50	4,64	4,75	4,55	4,64	2,79	0,88	0,04	5,00	0,25	0,46	0,88	4,42	4	4
		3,92	4,05	4,08	4,50	4,05	4,12	2,47	3,27	0,16	4,75	0,24	0,40	0,90	4,17	4	4

BADMINTON	Exercício Critério							Total	40%	Jogo Pares			Total	60%	100%
	Serviço curto	Serviço Comp	Clear	Lob	Amorti	Drive	Remate			Posição Base	Deslocação	Exp. Espaço			
	4,50	4,00	5,00	5,00	4,50	4,50	4,50	4,57	1,83	5,00	5,00	4,75	4,92	2,95	4,78
								0,00	0,00				0,00	0,00	0,00
	4,50	4,00	5,00	5,00	4,50	4,00	4,00	4,43	1,77	5,00	5,00	4,50	4,83	2,90	4,67
	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,50	3,00	3,64	1,46	4,00	4,50	3,75	4,08	2,45	3,91
	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,50	3,00	3,64	1,46	4,00	4,00	3,25	3,75	2,25	3,71
	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,50	3,00	3,64	1,46	4,00	4,50	3,75	4,08	2,45	3,91
	4,00	3,50	4,00	4,00				3,88	1,55				0,00	0,00	3,88
	4,50	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,50	4,29	1,71	4,50	5,00	4,50	4,67	2,80	4,51
	4,50	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,36	1,74	5,00	5,00	4,75	4,92	2,95	4,69
	4,50	4,00	5,00	5,00	5,00	4,50	4,50	4,64	1,86	4,50	5,00	5,00	4,83	2,90	4,76
	4,50	4,50	5,00	5,00	5,00	4,50	4,50	4,71	1,89	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,89
	4,00	4,00	5,00	5,00	3,50	4,00	4,00	4,21	1,69	4,00	4,50	4,25	4,25	2,55	4,24
	4,00	3,50	4,50	4,50	3,50	3,50	3,50	3,86	1,54	4,00	4,00	3,75	3,92	2,35	3,89
	4,00	3,50	4,50	4,50	3,50	4,00	3,50	3,93	1,57	4,25	4,50	4,00	4,25	2,55	4,12
	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,29	1,71	5,00	5,00	4,50	4,83	2,90	4,61
	5,00	5,00	5,00	5,00	4,75	4,75	4,75	4,89	1,96	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	4,96
	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,50	3,50	3,71	1,49	4,50	4,50	4,00	4,33	2,60	4,09

Apêndice XIV - Critérios de Avaliação

Domínios/ Temas/ Áreas	Critérios	Descritores de desempenho	Ponderação	Processos de recolha de informação
Área dos conhecimentos	**Saber científico/ técnico e tecnológico**	- Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**5%**	- Participação nas aulas. - Fichas de avaliação. -Questionamento oral. - Observação do desempenho prático. - Testes de aptidão física. - Trabalho de grupo/pares. - Autoavaliação e heteroavaliação.
	Técnicas e meios de comunicação	- Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.	**5%**	
Área das Atividades físicas e da aptidão física	**Desempenho prático**	- Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo. - Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários. - Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica.	**70%**	
Área das Atitudes e valores	**Cidadania e cultura democrática**	- Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos. - Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem.	**20%**	

Área dos conhecimentos – 10%	
Saber científico/ técnico e tecnológico (5%) - Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**Perfil**
- O aluno domina as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. - O aluno identifica as capacidades físicas. - O aluno sabe interpretar claramente as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**5**
	4
- O aluno identifica algumas regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas. - O aluno identifica algumas capacidades físicas. - O aluno interpreta com algumas lacunas as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**3**
	2
- O aluno não identifica as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. - O aluno não consegue identificar as capacidades físicas. - O aluno não sabe interpretar as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**1**
Técnicas e meios de comunicação (5%) – Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.	**Perfil**
O aluno expressa-se utilizando sempre a terminologia da situação da aula, demonstrando total conhecimento da matéria.	**5**
	4
O aluno expressa-se utilizando a terminologia da situação da aula com algumas incorreções, demonstrando parcial conhecimento da matéria.	**3**
	2
O aluno não domina e não utiliza a terminologia da situação da aula.	**1**

Área das Atividades físicas e da aptidão física– 70%	
Desempenho prático (5%) – Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo.	**Perfil**
O aluno é empenhado e ajuda sempre os seus colegas.	**5**
	4
O aluno revela algum empenho e nem sempre se preocupa em ajudar os seus colegas.	**3**
	2
O aluno não é empenhado e não se preocupa com os seus colegas.	**1**
Desempenho prático (60%) – Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários.	**Perfil**
O aluno executa as tarefas propostas de forma correta.	**5**
	4
O aluno executa as tarefas propostas, evidenciando dificuldades na sua realização.	**3**
	2
O aluno não executa as tarefas propostas.	**1**
Desempenho prático (5%) – Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica.	**Perfil**
O aluno é empenhado no desenvolvimento das suas capacidades motoras, encontrando-se na zona saudável na aptidão muscular e aeróbica.	**5**
	4
O aluno esforça-se no desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas revela pouca evolução na aptidão muscular e aeróbica.	**3**
	2
O aluno não se esforça no desenvolvimento das suas capacidades motoras, não revelando evolução na aptidão muscular e aeróbica.	**1**

Área das Atitudes e valores – 20%	
Cidadania e cultura democrática (10%) – Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos.	**Perfil**
O aluno apresenta-se sempre na aula com o equipamento necessário e adequado, cumpre as normas da disciplina, respeita os colegas e as orientações do professor.	**5**
	4
Na maioria das vezes, o aluno apresenta-se na aula com o equipamento necessário e adequado, mas revela algumas dificuldades em cumprir as normas da disciplina, em respeitar os colegas e as orientações do professor.	**3**
	2
O aluno raramente se apresenta com o equipamento necessário e adequado, não cumpre as normas da disciplina, não respeita os colegas e as orientações do professor.	**1**
Cidadania e cultura democrática (10%) – Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem	**Perfil**
O aluno utiliza sempre a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta sempre opiniões fundamentadas.	**5**
	4
O aluno utiliza, em algumas situações, a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta algumas opiniões fundamentadas.	**3**
	2
O aluno nunca utiliza a autoavaliação como estratégia de melhoria. Nunca apresenta opiniões fundamentadas.	**1**

Apêndice XV - Poster do Projeto Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

1 2 9 0 UNIVERSIDADE D COIMBRA

OLIMPÍADA SUSTENTADA

ninguém deve ser deixado para trás

COMITÉ OLÍMPICO DE PORTUGAL

2021-2022

MEGA-ATLÉTICOS

coimbra sul

Cristina Costa[1], Daniel Meira[1], Daniela Sousa[1], Rodrigo Caldeira[1], Mª Lurdes Pereira[2], Bruno Rosa[2]
EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia, Coimbra (professora cooperante[2])
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (mestrando/a[1], orientador da faculdade[2])

RESUMO

No âmbito da Olimpíada Sustentada realizámos um acompanhamento aos alunos sujeitos a Medidas Adicionais (SMA) (Decreto-Lei nº54/2018) em prol do desenvolvimento das capacidades motoras relativas às modalidades olímpicas de atletismo e canoagem.
O projeto culminou com um evento final onde os alunos tiveram oportunidade de competir nas provas previstas, com condições adaptadas às suas capacidades.

Palavras chave: inclusão; Valores Olímpicos; Competição

ABSTRACT

Within the scope of the Sustained Olympics, we monitored students with Special Educational Needs we worked towards the development of motor skills in some Olympic sport as athletics and canoeing. This follow-up culminated with a final event where students had the opportunity to compete in the event, adapted to their abilities

Keywords: inclusion; Olympic Values; Competition

INTRODUÇÃO

- O trabalho desenvolvido focou-se no quarto objetivo "Educação de Qualidade", promovendo a igualdade de oportunidades e inclusão de todos os alunos no ensino.
- A envolvência de alunos SMA nas aulas de Educação Física nem sempre é possível, o que coloca em causa o seu desenvolvimento motor, interpessoal e o trabalho em prol da inclusão.
- O trabalho junto destes alunos deve ser potenciado no sentido de os envolver nas aulas, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades e da preparação adequada para o seu futuro.

PARTICIPANTES

- 8 alunos SMA do 2º e 3º ciclo de escolaridade, dos quais 5 são do género feminino e 3 são do género masculino.
- 4 professores estagiários do Núcleo de Educação Física, 1 professor orientador de Educação Física e 3 professoras de educação especial.

MATERIAL, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

- <u>Materiais:</u> Barreiras pequenas, escada pliométrica, sinalizadores, *vórtex* e colchões.
- <u>Métodos e procedimentos:</u> Foi utilizada a metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade (APpS) que possui uma natureza prática e de *Service Learning* que promove uma educação formativa, significativa e inclusiva (Hernandez, 2020). Foram realizadas 4 sessões com tarefas organizadas em estações distintas, congruentes com o trabalho das três ações pretendidas (correr, saltar, lançar), visando o desenvolvimento de capacidades coordenativas (orientação espacial, diferenciação cinestésica, reação) e condicionais (força, velocidade). Estas sessões foram planeadas de acordo com o modelo de inclusão CRIE (Campos, 2013) (Contexto, Regras, Instrução, Equipamento) e culminaram no evento final, Mega-Atléticos com cerimónia de entrega de prémios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

<u>Corrida de velocidade</u>

- A maioria dos participantes alcançaram o sucesso na realização das tarefas quando lhes era transmitida a necessidade de serem velozes, alcançando no final das sessões:

✓ Melhor domínio motor;
✓ Melhor propriocepção;
✓ Melhor coordenação global.

<u>Salto / impulsão horizontal</u>

- Inicialmente os valores na impulsão horizontal não excediam os 50-60 cm.

Após repetição ao longo das sessões verificou-se:

✓ Maior fluidez no movimento e ligação entre a corrida, chamada e o salto;
✓ Melhor coordenação motora global na corrida de balanço, chamada a um pé e receção ao solo a dois pés;
✓ Distâncias sucessivamente maiores, entre 1m e 1,5m.

<u>Lançamento do *Vórtex*</u>

- Esta foi possivelmente a disciplina em que a maioria dos alunos obteve taxa de participação e sucesso superiores. Verificou-se:

✓ Melhorias na execução técnica do lançamento (sem corrida de balanço), nomeadamente o posicionamento do membro superior de lançamento e dos membros inferiores;
✓ Melhoria da fluidez e coordenação global no movimento (apoios, bacia, tronco, membros superiores);
✓ Distâncias sucessivamente maiores.

CONCLUSÕES

- A evolução dos alunos ao longo das sessões foi notória e o seu desempenho no evento final foi muito significativo. Com este projeto proporcionámos aos alunos uma experiência diferente e à qual eles se entregaram com bastante entusiasmo.
- Este projeto constituiu-se como uma oportunidade ótima de desenvolvimento de competências e formação nesta área.

"<u>Não existem barreiras insuperáveis</u>"

Cristina Costa; Daniel Meira; Daniela Sousa; Rodrigo Caldeira; Mª Lurdes Pereira; Bruno Rosa
cristinacosta123@hotmail.com, danielfsmeira@gmail.com, danielascruz@hotmail.com;
rodrigocaldeira_98@hotmail.com, lpereira65@gmail.com, bruno.lbs@gmail.com

Referências Bibliográficas

Campos, M. J. (2013). "CRIE... Porque todos as crianças precisam de brincar!". *Revista Científica da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 2(1), 22–25.
Hernandez, M. (2020). *El Aprendizaje-servicio como propuesta metodológica para mejorar los hábitos de actividad física en la educacion secundaria obligatoria* [Dissertação de Mestrado, Universidade de La Laguna].
Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1(128): 2918-2928

Apêndice XVI - Pedido de colaboração enviado à Direção da escola

Pedido de Colaboração

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

No âmbito da Unidade Curricular de Investigação Ação, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Bruno Rosa, docente da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e com a colaboração da Professora Lurdes Pereira, na disciplina de Educação Física, estamos a desenvolver um projeto intitulado "A motivação dos alunos de Educação Física para as aulas de Educação Física", no sentido de identificar o que mais e menos motiva os jovens para esta área curricular.

Para o efeito, vimos solicitar autorização para a aplicação do questionário "*Perceived Locus of Causality Questionnaire*". O questionário inclui a recolha de informação relativa a alguns dados de caraterização sociodemográfica com o objetivo de recolher informação, anonimizada, das experiências dos alunos em relação às aulas de Educação Física e o seu grau de motivação para a realização das mesmas, de maneira a identificar a regulação motivacional do comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

No quadro da Lei nº 58/2019 de 8 de agosto, são respeitadas as disposições constantes do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD).

A estratégia de aplicação envolverá num primeiro momento, a recolha de elementos nas turmas dos professores estagiários de Educação Física (no 1º trimestre). O segundo momento (para desenvolvimento do Tema-problema, no 2º e 3º trimestres), envolve a aplicação, do mesmo questionário a uma amostra aleatória proporcional aos alunos das turmas que integram o 2º e 3º CEB da Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia.

A participação dos alunos é voluntária e o preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador e o Professor Ed. Física/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Os resultados dos dados recolhidos serão conservados até ao final da investigação e utilizados unicamente para fins de investigação e de eventual publicação anonimizada.

O presente pedido de colaboração é submetido à Direção da Escola/Agrupamento que Vª Exª preside, estando disponíveis para eventuais esclarecimentos.

Agradecemos desde já a Vossa atenção.

Com os melhores cumprimentos,

(O núcleo de estágio)