

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Tito Daniel dos Santos Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DE UMA TURMA DO 7º  
ANO NO ANO LETIVO 2021/2022

A motivação dos alunos para a prática de Educação Física: Estudo desenvolvido na  
Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e  
Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Manuel Pinto Lopes Rama e  
apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra

Junho de 2022



TITO DANIEL DOS SANTOS SILVA

2020200545

**Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, junto de uma turma do 7º ano no ano letivo 2021/2022**

A motivação dos alunos para a prática de Educação Física: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador: Prof. Dr. Luís Rama**

**Coorientador: Professor Joaquim Parracho**

**Junho de 2022**

Silva, T. (2022). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho junto da turma E do 7º ano no ano letivo 2021/2022*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

TITO DANIEL DOS SANTOS SILVA, estudante nº2020200545 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 nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Tito Daniel dos Santos Silva

## AGRADECIMENTOS

Concluída mais uma caminhada, é também o momento de agradecer a todos os que direta ou indiretamente fizeram parte dela e que contribuíram para que fosse possível concretizá-la.

Aos meus pais pelos valores transmitidos e apoio incondicional que sempre me deram para seguir este sonho.

À minha namorada pelo acompanhamento e incentivo, disponibilidade e paciência ao longo deste percurso.

Aos meus colegas de estágio, Diogo Aveiro e Gonçalo Barbosa, pelo espírito de grupo e vontade de conquista. Sem a contribuição destes, nada seria igual.

Ao Professor Cooperante, Professor Joaquim Parracho Alves, pela genuinidade e gosto transmitido por esta área, que contagia qualquer um. Não só pelos saberes profissionais e teóricos, mas por toda a experiência que nos proporcionou, o meu eterno obrigado.

Ao Professor Doutor Luís Rama, pela disponibilidade e entrega ao longo deste ano. Um apoio incondicional, com uma perspectiva positivista que motiva qualquer um.

A todos os professores, especialmente do grupo disciplinar de Educação Física e à diretora de turma do 7ºE e todos os funcionários da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, por toda a disponibilidade, gentileza e carinho demonstrado.

À minha turma, o 7ºE, por em todos os momentos colaborarem e se envolverem no que era proposto. Com eles aprendi e cresci. Levo-os para sempre comigo.

Por fim, obrigado a todos os meus amigos que de certa forma participaram e foram importantes nesta jornada.

## RESUMO

Este documento reporta o Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Esta etapa constitui o culminar todas as aprendizagens adquiridas até então, colocando as mesmas em prática em contexto real, percebendo as dificuldades inerentes a todas elas.

A elaboração deste relatório surge como elemento de discrição e reflexão de todo o percurso enquanto professor estagiário na disciplina de Educação Física, na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, no ano letivo de 2021/2022, junto de uma turma do 7º ano, de forma a perceber a sua relevância para o futuro enquanto docente. O presente documento insere-se na Unidade Curricular de Relatório de Estágio.

O mesmo encontra-se organizado em três capítulos: No Capítulo I é abordada a Contextualização da Prática Desenvolvida, através da apresentação das expectativas iniciais e opções metodológicas, complementadas com uma breve caracterização da escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio e da turma; O Capítulo II está dividido em três áreas, reservadas à Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, remetendo-nos para o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico: Área 1) Atividades de Ensino-Aprendizagem, onde é feita toda a análise referente ao planeamento de aulas e unidades didáticas, avaliação e realização das mesmas, com ênfase na intervenção pedagógica e as suas dimensões, procedida da reflexão sobre a atitude ético-profissional do professor estagiário, justificando por fim, todas as opções tomadas e dificuldades encontradas; Área 2), que se refere a Atividades de Organização e Gestão Escolar, centralizada no apoio a um cargo de gestão intermédia e, na Área 3) são expostos os Projetos e Parcerias Educativas dos quais fiz parte.

Por fim, o Capítulo III aprofunda o tema problema, intitulado “A motivação dos alunos do 7º e 8º ano da ES Dr. Joaquim de Carvalho para a prática de Educação Física – O papel da música durante o aquecimento” com a apresentação dos procedimentos e resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Adolescentes; aprendizagem; atividade física; ensino.

## ABSTRACT

This document reports the Pedagogical Internship carried out at Secondary School Dr. Joaquim de Carvalho, integrated in the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. This stage aims to culminate all the learning acquired so far, putting them into practice in a real context, realizing the difficulties inherent to all of them.

The elaboration of this report appears as an element of discretion and reflection of the entire journey as a trainee teacher in the discipline of Physical Education, at Secondary School Dr. Joaquim de Carvalho, in the academic year 2021/2022, with the a class of 7<sup>th</sup> grade, in order to understand its relevance for the future as a teacher. This document is part of the Internship Report Curricular Unit.

It is organized into three chapters: In Chapter I, the Contextualization of the Developed Practice is addressed, through the presentation of initial expectations and methodological options, complemented with a brief characterization of the school, the disciplinary group, the internship nucleus and the class ; Chapter II is divided into three areas, reserved for Reflective Analysis on Pedagogical Practice, referring us to the work developed during the Pedagogical Internship: Area 1) Teaching-Learning Activities, where all the analysis regarding the planning of classes is carried out and didactic units, evaluation and realization of the same, with emphasis on the pedagogical intervention and its dimensions, proceeding from the reflection of my ethical-professional attitude, justifying, finally, all the options taken and the difficulties encountered; Area 2), which refers to School Organization and Management Activities, centered on supporting an intermediate management position, and in Area 3) the Educational Projects and Partnerships of which I was a part are exposed.

Finally, Chapter III deepens the problem theme, entitled “The motivation of students in the 7th and 8th year of ES Dr. Joaquim de Carvalho for the practice of Physical Education – The role of music during the warm-up” with the presentation of the procedures and results obtained.

**Key-words:** Learning; physical activity; teaching; teenagers.



## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – Contextualização da prática desenvolvida</b> .....	16
<b>1. História/Narrativa de Vida</b> .....	16
<b>2. Caracterização do contexto</b> .....	17
2.1. A Escola .....	17
2.2. O Grupo Disciplinar .....	18
2.3. O Núcleo de Estágio .....	19
2.4. A Turma .....	20
<b>CAPÍTULO II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica</b> .....	21
<b>Área 1 – Atividades de ensino - aprendizagem</b> .....	21
<b>1. Planeamento</b> .....	21
1.1. Plano Anual .....	21
1.2. Unidades Didáticas .....	22
1.3. Plano de aula .....	24
<b>2. Realização</b> .....	25
2.1. Intervenção Pedagógica .....	25
2.1.1. Dimensão Instrução .....	26
2.1.2. Dimensão Gestão .....	32
2.1.3. Dimensão Clima .....	34
2.1.4. Dimensão Disciplina .....	35
<b>3. Justificação das opções tomadas</b> .....	37
<b>4. Questões Dilemáticas</b> .....	41
<b>5. Avaliação</b> .....	43
5.1. Avaliação Diagnóstica .....	44
5.2. Avaliação Formativa .....	44
5.3. Avaliação Sumativa .....	45
5.4. Autoavaliação .....	46
<b>6. Lecionação noutra Ciclo de Ensino</b> .....	47
<b>Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar</b> .....	49

Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	51
Área 4 – Atitude Ético-Profissional .....	53
<b>CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema: “A motivação dos alunos para a prática de Educação Física: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho” .....</b>	<b>57</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>57</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>57</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>58</b>
<b>2. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>59</b>
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>61</b>
3.1. Procedimentos .....	61
3.2. Instrumentos .....	61
3.3. Amostra .....	62
3.4. Análise dos dados .....	62
<b>4. Apresentação de Resultados .....</b>	<b>63</b>
<b>5. Discussão dos resultados .....</b>	<b>64</b>
Limitações do estudo .....	65
<b>6. Conclusão .....</b>	<b>65</b>
<b>7. Bibliografia .....</b>	<b>66</b>
Anexos .....	74

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Bases de comportamentos que variam no grau em que são autodeterminados dentro dos diferentes tipos de motivação e regulação ..... **Erro! Marcador não definido.**

Tabela 2: Distribuição dos tipos de motivação..... **Erro! Marcador não definido.**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP – Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

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

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

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Atividade Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

UD – Unidades Didáticas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica

PLOQ - *Perceived Locus of Causality Questionnaire*

## ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização geral da turma

Anexo II – Plano anual de turma - 7ºE (exemplo do 1º período)

Anexo III – Extensão e sequência de conteúdos – Planeamento da Unidade Didática de Badminton

Anexo IV – Plano de aula (exemplo)

Anexo V – Folha de organização do espaço nas aulas de Ginástica

- Anexo VI – Tabela de critérios de avaliação da Educação Física
- Anexo VII – Parte da Tabela de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol
- Anexo VIII – Registo da avaliação sumativa (Badminton)
- Anexo IX – Tabela de avaliação sumativa (Badminton)
- Anexo X – Tabela de autoavaliação (Ginástica)
- Anexo XI – Cartaz alusivo aos torneios desportivos
- Anexo XII – Sessões de informação de SBV para assistentes operacionais
- Anexo XIII – Entrevista a atletas olímpicas no âmbito do Projeto “Olimpíada Sustentada”
- Anexo XIV – Certificado de Formação em Orientação
- Anexo XV – Participação nas sessões de surf e bodyboard em coadjuvação com o Centro de Formação Desportiva
- Anexo XVI – Seminário Internacional - Lisboa
- Anexo XVII – II Congresso Internacional - Granada
- Anexo XVIII – Consentimento para o estudo
- Anexo XIX – *Perceived Locus of Causality Questionnaire* - PLOQ
- Anexo XX – Estatística Descritiva da amostra do tema-problema

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico (EP), inserida no plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

São conhecidos os benefícios da Educação Física (EF) para um desenvolvimento harmonioso e integral das crianças e jovens e para um melhoramento das suas capacidades e habilidades motoras. Sendo esta tão importante, é necessário formar profissionais que consigam responder à exigência do cargo e que se apresentem dotados de capacidades que possibilitem estimular os alunos, garantindo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Toda esta experiência, relatada neste documento, apenas se encontra completa quando refletimos sobre ela e percebemos a repercussão de cada ação e decisão e como as podemos ajustar de forma a garantir o seu sucesso ou a sua melhoria. Desta forma, conseguimos melhorar a nossa intervenção em todos os domínios, sendo fundamental assumir os nossos erros e formas de os ultrapassar.

Para complementar tudo isto, o tema que nos propusemos desenvolver aborda a motivação dos alunos para a prática da EF, já que este fator se apresenta como fundamental para que um professor possa garantir o sucesso dos mesmos. Sem alunos motivados não existe aprendizagem, já que estes não encontram um propósito para as aprendizagens. O estudo tem como objetivo analisar o papel da música durante o aquecimento para a motivação dos alunos na prática da EF, percebendo as diferenças ao nível da idade, entre alunos do sétimo e oitavo anos de escolaridade.

## **CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida**

### **1. História/Narrativa de Vida**

O gosto pelo desporto e pela atividade física é-nos inerente. Desde cedo a praticarmos diversas modalidades e a fazermos do exercício físico um estilo de vida, era notório que este tinha de fazer parte das nossas vidas. Ainda hoje alguns professores recordam esse tempo e destacam a disponibilidade física e motora que tínhamos, aliado valores de respeito e de educação muito fortes. Surge desta forma o exemplo enquanto desportista, quando solicitados para demonstrar todo o tipo de habilidades que o professor gostaria de ver trabalhadas nas aulas e, através desse domínio das mesmas, procurávamos e tínhamos gosto em que os nossos colegas também conseguissem obter sucesso, espelhando, então, o gosto por ensinar.

Terminado o ensino secundário, o ingresso no curso de desporto era a única hipótese que considerávamos. E é neste momento que surge o primeiro revés, já que esta entrada precisou de ser adiada, dada a pouca apetência para a natação que nos levou a chumbar na primeira tentativa. Apesar de abalado, o foco continuava no objetivo e este falhanço levou-nos a lutar por ele. Entrámos nesse ano no curso de Educação Básica na Escola Superior de Educação de Coimbra de forma a conseguirmos ganhar bases no ramo da educação enquanto treinávamos para as provas do ano seguinte. Este foi um ano repleto de aprendizagens e de sacrifícios, mas que se mostrou muito importante e nos levou a entrar na licenciatura em Desporto e Lazer.

Durante a mesma, vários foram os momentos em fomos colocados à prova enquanto professores ou instrutores, o que nos assustava. Até então, recordamos todas essas intervenções que foram precedidas de reflexões e que na altura considerávamos inúteis, mas que hoje fazem todo o sentido, já que garantiram que não voltávamos a cometer os mesmos erros que hoje, vistos em perspetiva, eram básicos. Esse processo de errar, corrigir e voltar a tentar era desafiante e trazia um outro sabor nas vitórias.

Chegava finalmente o concretizar do sonho e de poder ser visto como “professor”. Apesar de um contacto prévio com a profissão através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), sabíamos que esta experiência seria muito diferente e o nervosismo imperava dentro de nós. “Ser Professor” era a resposta há muitos anos dada e esse objetivo estava cada vez mais perto com a entrada no MEEFEBS, na FCDEF.

Um profissional da educação, deve apoiar-se na reflexão da prática educativa e tem a responsabilidade de garantir um conjunto de aprendizagens diversas essencial para um desenvolvimento integral do aluno. Este desenvolvimento integral, assente na ética fomentada por nós através do exemplo, em questões associadas ao empenho, respeito, assiduidade, pontualidade, comportamento moral e sócio educativo era algo que queríamos trabalhar. Essencialmente os dois primeiros pilares, o empenho e o respeito, são dois valores que consideramos fundamentais e que há muito alicerçam a nossa vida. Recordamos as aulas de um professor no ensino básico que em muito valorizava os alunos que seguiam estas diretrizes e que diariamente se desafiavam e tentavam melhorar o que tinham feito anteriormente. Aquela exigência, para muitos excessiva e desnecessária, fez-nos, ao longo do tempo, cada vez mais sentido e ajudou-nos a chegar a este estágio.

Ao dar início ao EP, o primeiro contato com a turma acarreta uma imensidão de emoções dentro de nós. Contrasta a vontade de aplicar tudo o que tínhamos aprendido até então e construir um desejo para o futuro com o receio de falhar, não estar à altura e o anseio de não sermos bem-sucedidos. No primeiro contacto com a turma, procurámos uma abordagem amigável, mas exigente, dando ênfase à importância do equilíbrio entre as duas. Desta forma procurámos contribuir para um bom clima e uma boa disciplina na aula que em tudo facilitaria a nossa intervenção.

Naturalmente que enquanto futuros professores devemos promover a aprendizagem dos alunos de acordo com os Programas Nacionais de EF, criando condições para o seu crescimento e adaptando o modo de ensino às suas necessidades. Ainda assim, e de forma a potencializarmos as suas aprendizagens, foi-nos transmitida a importância do trabalho de afetividade e proximidade com os alunos, já que ser professor não se remete apenas à transmissão de conhecimentos e existe muito mais além disso.

Essa relação de proximidade deve também ser vista pelos alunos de forma a que procurem fazer o mesmo com os colegas, quando estes sem dificuldades ou se sentem desintegrados. Este foi também um dos pilares importante para nós, transmitidos durante o primeiro ano de mestrado, onde considerámos imperioso que os alunos, seja em casos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou apenas de dificuldades de execução de algum colega, se entrem e procurem o sucesso coletivo e não apenas individual.

Há também a destacar a importância da coerência em todos os momentos, que não coloca em causa a nossa intervenção e os alunos não se sentem injustiçados com alguma decisão, o que poderia levar à falta de interesse e empenho.

Em suma, pretendíamos ser ativos e dinâmicos em tudo o que fosse desenvolvido na escola, de forma a que pudéssemos adquirir conhecimentos e competências que alicercessem o nosso futuro. O objetivo passava por evoluir em vários aspetos enquanto futuros professores e refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, olhando para o erro de forma construtiva.

## **2. Caracterização do contexto**

### **2.1. A Escola**

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF) localiza-se na freguesia de Tavarede na Figueira da Foz, junto aos Estádio Municipal e próxima do parque das Abadias. Inicialmente, esta Escola designou-se como Liceu Municipal Dr. Bissaya Barreto, ainda assim chamada por muitos, tendo sofrido algumas alterações de nome ao longo da sua história. Esta abriu a 25 de novembro de 1932, num prédio situado no local onde, no passado, funcionou o terminal rodoviário.

A Escola adotou como patrono o figueirense Joaquim de Carvalho, que nasceu no ano de 1892 e faleceu em 1958. Este licenciou-se na Universidade de Coimbra, primeiro em Direito (1914) e depois em Filosofia (1915), tendo sido ainda Professor de Filosofia Moderna na Universidade de Coimbra. Alcançou uma grande projeção nacional como um excelente historiador de ideias, em particular da ciência e dos pensadores portugueses. Um dos seus projetos passava justamente por escrever a História da Filosofia em Portugal.

Atualmente, a Escola tem no seu quadro cerca de 70 Professores e tem uma oferta educativa vasta, desde o 7º ano até ao 12º ano.

No ensino secundário há uma oferta de cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior e cursos orientados pela dupla perspetiva da formação e inserção no mercado de trabalho, designadamente Cursos Profissionais. Para além disso, a Escola continua a oferecer cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas.



## **2.2. O Grupo Disciplinar**

O atual grupo disciplinar de EF da Escola é constituído por um total de 13 professores, incluindo os 3 estagiários. Foi extraordinária a forma como todos nos receberam e acolheram e como cooperaram connosco em todos os momentos, estando sempre abertos e disponíveis para esclarecer dúvidas e debater ideias. Foram várias as aulas em que pedimos para estar presentes enquanto observadores e, em momento algum, isso se apresentou como um problema para os professores, sendo que os próprios explicavam o porquê de cada decisão, comentavam aspetos relacionados com os alunos e ensinavam as melhores estratégias e progressões em cada momento.

O Departamento de EF tem ao seu dispor: 1) o Pavilhão Polidesportivo, dividido em três espaços (G1, G2 e G3), estando algumas modalidades definidas como prioritárias em cada um deles (p.e. Badminton no G1, Ginástica no G2 e Basquetebol no G3); 2) 2 balneários femininos e 2 masculinos para os alunos e 2 para os professores (um feminino e outro masculino); 3) gabinete de apoio à docência; 4) gabinete médico e 5) duas casas de banho de serviço aos alunos durante a atividade letiva. Para complementar estes espaços, surgem enquanto espaços exteriores: 1) campos em piso de cimento para jogos coletivos, com marcações para futsal, basquetebol e andebol e 2) pista de atletismo e caixa de areia. Existe também a possibilidade de utilizar o auditório enquanto espaço de aula, sendo o mesmo utilizado, maioritariamente, para ginástica ou trabalho de condição física. Fora do recinto escolar existe ainda a possibilidade de utilizar o campo de treinos José Bento Pessoa, num protocolo com a Câmara Municipal da Figueira da Foz, dando assim possibilidade aos professores de trabalhar em dois campos de relva sintética, um de futebol 11 e outro de futebol 7.

Há ainda a destacar o papel fundamental dos nossos orientadores: o orientador escolar, o Professor Joaquim Parracho Alves e o orientador da FCDEF - UC, o Professor Doutor Luís Rama. A sua contribuição para este estágio foi deveras importante já que se mostraram sempre disponíveis para ajudar em qualquer momento. Todos os momentos de reflexão que tivemos com ambos foram muito importantes, por tudo o que nos era transmitido, através de reforços positivos e críticas construtivas, numa perspetiva de autodescoberta, sem nunca nos apresentarem a resolução para os problemas numa primeira abordagem. Tudo isto enriqueceu a nossa experiência e a nossa intervenção, contribuindo de forma considerável para a nossa formação.

### **2.3. Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio da ESJCFF foi constituído por três elementos sendo que não se verificava uma relação de proximidade entre todos já que os caminhos académicos até então não se haviam cruzado. Apesar deste fator, o espírito de entreajuda imperou desde o primeiro dia, estando presentes em todas as aulas, colaborando em qualquer momento, se necessário.

Esta dinâmica de trabalho em grupo em muito contribuiu para o sucesso das intervenções já que em todos os momentos se refletia e discutia as opções tomadas para perceber se eram ou não as mais adequadas. Apostámos também no trabalho colaborativo de forma a enriquecer e aprimorar as tarefas de observação, já que cada um de nós contribuía com a observação específica de cada dimensão, sendo assim mais fácil discutir cada capítulo da intervenção com dados mais objetivos.

Com o desenrolar do estágio e o com o tempo que passámos juntos instalou-se um clima de amizade bastante forte em que todos contávamos uns com os outros em qualquer momento e sabíamos que em períodos de maior dificuldade nos podíamos socorrer mutuamente. Sendo cada um de nós oriundos de áreas diferentes na experiência desportiva, este facto mostrou-se também importante para conseguir proporcionar aos alunos as melhores tarefas quando lecionávamos as modalidades em que um de nós se encontrava mais envolvido. Desta forma, conseguíamos mais facilmente arranjar estratégias que estariam mais adequadas para surtir o efeito desejado e acelerar o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Em suma, o resultado e o sucesso desta experiência deve-se, em muito, ao trabalho cooperativo e colaborativo do núcleo de estágio.

### **2.4. A Turma**

Neste contexto é fundamental para o professor conhecer a turma e as características de cada aluno, de forma a adaptar a sua intervenção consoante as necessidades, não comprometendo o desenvolvimento dos alunos. Para tal, foi analisada numa primeira instância a ficha da Caracterização Geral da Turma (Anexo I) e discutida com a diretora de turma para melhor conhecer o historial de alguns alunos. Assim, foram conhecidas à priori condições com as quais teríamos de lidar, como problemas de dislexia em dois alunos, um aluno com impossibilidades físicas por se deslocar em cadeira de

rodas e algumas situações familiares mais delicadas que podiam precisar de maior atenção.

A turma do 7º ano é constituída por 28 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos e sem retenções no último ano letivo. A média de idades é de cerca de 11,8 anos e dos 28 alunos, 3 têm nacionalidade brasileira, 2 nacionalidade Ucraniana, 1 nacionalidade Moldava e os restantes portuguesa. No que diz respeito à prática desportiva alguns são os alunos envolvidos em atividades extracurriculares: 2 alunos no futebol, 1 aluna na dança, 1 aluna no *ballet*, 3 alunas no basquetebol e 1 aluno no surf e *bodyboard*.

Relativamente à condição de saúde dos alunos, foi detetado 1 casos de problema respiratório (asma) e 4 alunos com sobrepeso.

Com esta descrição é-nos possível antecipar o desempenho de alguns alunos em determinadas matérias e perceber o seu à-vontade para a prática desportiva. É também mais fácil de compreender alguns comportamentos associados à desmotivação e menor empenho, quer seja por condições de fragilidade ou saúde, quer seja por ambiente familiar desfavorável. Conseguimos assim também planear de forma mais clara e objetiva as aulas, percebendo o que podemos exigir de cada aluno, adaptando, quando necessário, as atividades, de forma a garantir o seu sucesso e a sua envolvência.

## **CAPÍTULO II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

### **Área 1 – Atividades de ensino - aprendizagem**

O EP proporcionou-nos um conjunto de momentos importantes para colocarmos em prática tudo o que aprendemos na formação académica até à data. Este foi o ano mais próximo da realidade desde o início da Licenciatura. Foi possível colocar em prática os conhecimentos anteriormente adquiridos e as competências transversais a um professor, para além do ato de lecionar. Sentimos que aprendemos bastante ao longo deste ano de estágio e que a nossa evolução foi crescente, desde a primeira aula lecionada até à última. Apesar de ter sido um ano de muito trabalho e exigência, foi também o mais desafiante

para o grupo visto que estávamos todos pela primeira vez num contexto mais próximo da realidade, onde tínhamos de dar resposta a diferentes exigências a diversos níveis.

## **1. Planeamento**

O processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina, sendo fundamental para garantir um princípio de diferenciação curricular (Inácio et al., 2015; Matos, 2010). Apesar da sua importância, este revela-se como uma das principais dificuldades dos estagiários de educação física durante o estágio (Teixeira & Onofre, 2009).

O planeamento, foi otimizado em três níveis de análise: o planeamento a longo prazo (plano anual), a médio prazo, com as Unidades Didáticas (UD) e a curto prazo (plano de aula). Este não ocorre apenas no início do ano letivo, já que pode e deve ser repensado e reformulado de forma a não só acompanhar a evolução dos alunos, garantindo assim que se encontram constantemente desafiados, mas também a suprimir as suas dificuldades.

### **1.1. Plano anual**

Este é baseado nos programas nacionais e permite enunciar diretrizes de trabalho para cada ano letivo. Assim, a realização desta tarefa deve ser estruturada de modo a que se sustente:

- na caracterização do meio,
- da caracterização da turma,
- nos recursos da escola,
- nos objetivos anuais,
- nas estratégias,
- nas atividades da escola promovidas pelo departamento de EF e pelo núcleo de estágio,
- na organização da disciplina na escola,
- nas matérias a lecionar tempo e sequencia,

e por fim os métodos/critérios de avaliação da disciplina de EF.

A distribuição das matérias foi feita pelo grupo disciplinar e consideramos importante refletir sobre aspetos como: 1) ao organizarmos os torneios percebemos que, no caso do 7º e 8º anos a modalidade atribuída é o futebol apesar de não constar nos conteúdos programáticos; percebemos que o torneio é uma forma de garantir o contacto com mais uma modalidade durante o ano, mas faria mais sentido que os alunos abordassem a mesma para se apresentarem com mais condições e em maior número no torneio; 2) consideramos que, sendo voleibol uma modalidade que exige muito trabalho técnico para aprimorar os gestos, deveria ser abordada desde o sétimo ano para que os alunos não chegassem tão deficitários aos anos seguintes, como se verificou na turma de oitavo ano de um dos estagiários.

Após a primeira reunião com o professor orientador ficaram delineadas as matérias a abordar em cada momento (Anexo II). Foi-nos transmitida informação referente às rotinas do espaço de aula, como os espaços para cada modalidade e a forma de rotação dos mesmos. Nesta reunião ficou definido que a turma do 7º ano, iniciaria o primeiro período com a UD de Basquetebol, seguida de Atletismo. No segundo período seria lecionada Patinagem e Badminton e no terceiro período, Ginástica. Desta forma foi mais fácil planear as UD e distribuir as capacidades físicas a trabalhar em cada uma delas.

Logicamente que este documento está em constante adaptação à medida que se percebem as limitações dos alunos ou as suas evoluções.

## **1.2. Unidades Didáticas**

As UD organizam toda a informação necessária para a leção da mesma, desde o seu valor formativo às componentes críticas de cada gesto, da caracterização do meio aos seus recursos, das estratégias de ensino à sua avaliação final. Desta forma, é-nos mais fácil perceber as etapas do processo de ensino-aprendizagem e quais são os requisitos mínimos que cada aluno deve ter.

Neste sentido, existem alguns pontos essenciais que as UD devem conter, nomeadamente:

1) A caracterização da modalidade, desde a sua história e evolução, o seu regulamento e valor formativo; 2) os objetivos gerais e específicos da EF, selecionados

de acordo com a modalidade e o nível de habilidade dos alunos na mesma após a sua avaliação diagnóstica; 3) os conteúdos, neles implícitas as componentes críticas e os erros mais comuns e, no caso da ginástica, as ajudas; 4) os recursos materiais e espaciais; 5) as estratégias de ensino específicas e gerais utilizadas, assim como os métodos de ensino; 6) a extensão e sequência de conteúdos que nos permite delinear a ordem pela qual abordaremos cada conteúdo e que é outro documento que continua em aberto ao longo da UD (Anexo III); 7) a avaliação, constituída pelos instrumentos a utilizar e estratégias de operacionalização, definindo os seus critérios e ponderações e por fim, 8) o balanço da UD, numa análise reflexiva da mesma, para perceber o que correu bem e menos bem.

A avaliação diagnóstica é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira & Gouveia, 2014). Após a mesma é possível perceber o nível da turma e adequar os conteúdos a lecionar, para assim procurar atingir objetivos mais concretos e mais realistas dentro da turma. Apenas no Badminton se registou um nível mais homogéneo dentro da turma, sendo que nenhum aluno mostrou dominar a modalidade, ao contrário do que havia acontecido na patinagem e no basquetebol, por exemplo. Este fator poderá dever-se ao facto de ser uma modalidade com raquete e a perceção da mesma como prolongamento do braço a tornar mais difícil. Nas restantes modalidades, essencialmente nas duas mencionadas acima, observaram-se sempre alunos muito evoluídos, alguns deles por praticarem as mesmas fora do contexto escolar, o que facilitava as demonstrações, mas, por sua vez, exigia mais de nós enquanto professores para conseguir estimulá-los e mantê-los interessados e empenhados. Neste capítulo foi muito importante a ajuda do professor orientador que foi exigente e nos questionava constantemente sobre que estratégias pensávamos utilizar para combater isto. No basquetebol não conseguimos responder tão bem a este desafio, também por ser a primeira UD a lecionar, sendo que melhorámos bastante este aspeto ao longo do ano, essencialmente na modalidade de badminton quando alguns alunos apresentaram uma evolução consistente embora outros se tivessem mantido com um nível de desempenho menos elevado. Para todas elas foi essencial o espírito crítico e construtivo para conseguirmos olhar para o proposto e perceber o que poderia ser melhorado. Este processo foi fundamental para adquirirmos uma capacidade de análise mais aprimorada e olharmos para cada tarefa de forma construtiva e percebermos quais as progressões ou regressões possíveis para ajustar ao nível de cada aluno. Podemos

pensar no exemplo prático do badminton onde na UD se apresentaram as sequências a bordar, sendo que estas foram selecionadas consoante o nível dos alunos e nem todos abordaram as mesmas, face ao seu nível de desempenho.

A construção das UD ajudou de forma significativa, essencialmente nas modalidades que desconhecemos e não estamos tão à vontade (no nosso caso, a patinagem), já que foi mais fácil aprender a ensinar esta modalidade através da elaboração da mesma, por estas configurarem espaços de organização didática e se apresentarem práticas, com os objetivos definidos, respeitam os princípios de progressão e são flexíveis, permitindo a sua constante revisão (Pais, 2010).

### **1.3. Plano de aula**

Olhamos para o plano de aula como a última fase do planeamento. Para a construção do mesmo é necessário ter em conta todos os tópicos abordados até então e as reflexões das aulas anteriores, garantindo assim que respondíamos às necessidades apresentadas pelos alunos e procurávamos corrigir o que acontecesse de menos bem.

Surgiu inicialmente uma grande preocupação com a elaboração dos mesmos, gerada pela necessidade de colocar toda a informação possível no mesmo e fundamentando todas as decisões de forma bastante extensa. Esta primeira abordagem foi questionada pelo professor orientador sendo que este nos pediu para reformular a estrutura do mesmo, colocando o essencial para lecionar a aula e com fundamentações mais sucintas e objetivas. Este defende que o plano de aula deve, se possível, ficar apenas numa folha de tamanho A4, frente e verso para que seja de fácil e rápida consulta durante a aula e que contenha o essencial para responder às necessidades dos alunos. Foi-nos exigido, fundamentalmente, que todos os critérios de êxito e componentes críticas de cada tarefa fossem específicos e completos, para que não nos esquecêssemos de referir nenhum pormenor essencial aos alunos no momento de transmissão de conhecimento. Da mesma forma, Quina (2009) defende que o plano de aula deve conter referências muito objetivas e sucintas referentes: 1) aos objetivos; 2) aos exercícios para a concretização dos mesmos bem como a sua organização e o seu tempo de duração; 3) os critérios de êxito e recomendações e 4) os materiais necessários. Esta forma de planear a aula e esta estrutura ajudou em muito não só no processo de elaboração do mesmo, mas também na sua consulta durante a aula. Lembramo-nos de nas primeiras aulas precisar de folhear o plano

para encontrar o que necessitava, o que não voltou a acontecer. Foi também feito o reparo, neste capítulo, para que mesmo que voltássemos a abordar o mesmo gesto numa aula diferente, não seria necessário voltar a referir todas as componentes críticas, mas sim algumas que pudessem ser mais essenciais ou que ainda não tivessem sido ditas. Desta forma conseguíamos dosear a informação e introduzir a parte teórica aos alunos de forma mais sequencial.

O modelo utilizado foi então o facultado na cadeira de Didática de Ensino, com algumas modificações como mencionado acima (Anexo IV). Nestes, o essencial passava pela descrição da tarefa e a sua organização e as componentes críticas e critérios de êxito da mesma. Neste capítulo fomos sensibilizados para que apenas colocássemos o essencial para cada tarefa, inclusive detalhes a mencionar na instrução que considerássemos importantes. Também na fundamentação das opções tomadas nos foi pedido que reduzíssemos a quantidade de informação que colocávamos inicialmente, sendo que deveríamos ter em consideração o relatório da aula anterior. Assim, em todas as aulas a nossa preocupação no planeamento passava por responder às dificuldades sentidas pelos alunos, informação que surgia na fundamentação, dizendo que uma tarefa seria assim desenvolvida para tentar responder a essas dificuldades. Desta forma, segundo Correia (2003) conseguimos basear o planeamento nas necessidades dos alunos assumindo uma atitude reflexiva e sistemática.

Há a salientar que em todas as UD os planos de aula de 45' foram criados e pensados de forma diferente. Estas diferenças devem-se a diversos fatores, desde o tempo de aula mais curto, já que os alunos chegam atrasados e têm de sair mais cedo para conseguirem estar a horas na aula seguinte, como o espaço de aula não ser o mesmo que nas aulas de 90', que implicam deslocações maiores que não se justificam em tão pouco tempo. Também no caso da Patinagem, por exemplo, com o tempo necessário para os alunos se equiparem e desequiparem, optámos por nestas aulas trabalhar modalidades alternativas, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais diversificada, tendo os alunos abordado a introdução à luta, frisbee e orientação.

Os planos de aula foram fundamentais ao longo deste percurso, servindo de recurso quando não dominávamos tanto as matérias ou quando queríamos introduzir sequências de movimentos. A construção dos mesmos foi cada vez mais fácil e mais fluída e estes foram cada vez menos utilizados nas aulas.



## **2. Realização**

Com todas as bases do planeamento descritas, é importante aprofundar a reflexão da realização do processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se por ser o momento em que o professor coloca em prática tudo o que foi devidamente planeado e considera-se como tarefa fundamental do processo ensino aprendizagem com o objetivo de que os alunos consigam adquirir e melhorar as suas capacidades, conhecimentos e atitudes (Caetano, Mendes, e Sarmiento, 2015). Esta permite-nos averiguar a eficácia desse mesmo planeamento e perceber quais as dificuldades encontradas em cada uma das dimensões e como estas foram superadas. Refletiremos então sobre a intervenção pedagógica, sobre a instrução, subdividida na preleção, demonstração, feedback e questionamento, sobre a gestão, o clima e a disciplina.

### **2.1. Intervenção Pedagógica**

A qualidade da intervenção pedagógica assume-se como uma das características essenciais à função do docente, para que o processo de ensino aprendizagem seja o mais eficaz possível. Este deve ser orientada pelo professor que deve procurar encontrar formas de manter os alunos empenhados e motivados para a prática.

Podemos considerar quatro elementos essenciais para o ensino da AF: 1) o tempo que o aluno passa em atividade motora; 2) o ambiente no qual ele participa na atividade da aula; 3) as reações do professor às suas prestações e 4) a organização do trabalho (Pierón, 1999).

Serão então esmiuçadas as dimensões Instrução, Gestão, Clima e a Disciplina, que constroem o processo-ensino aprendizagem.

#### **2.1.1. Dimensão Instrução**

Surgindo como uma forma de promover o processo de ensino-aprendizagem, deve conter conteúdo referente aos objetivos, aos critérios de êxito e às componentes críticas. De acordo com o Guia de Estágio, “o professor, com excepcional capacidade de comunicação e domínio dos conteúdos, informa os alunos de forma clara, concisa e sem perdas de tempo dos objetivos da aula e explica e clarifica as principais tarefas relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores da U.D.”

Esta está dependente de variáveis e o seu conhecimento é fundamental para uma melhor aplicabilidade em contexto real. Segundo Magill (1998), referenciado em Godinho et,al (2007), devemos considerar: 1) a capacidade de atenção dos alunos, que cada vez é mais limitada devendo assim, enquanto professores, dosear a informação transmitida, com poucos pormenores, dando ênfase aos aspetos fundamentais; 2) as estratégias de desempenho motor, onde devemos procurar centrar a atenção do sujeito nos aspetos críticos da tarefa, que o levem a aplicar estratégias de desempenho mais adequadas à correta realização do movimento e 3) as pistas verbais, onde, se possível, se deve relacionar com experiências de aprendizagens anteriores e substituir informações como “olhar para cima” por “olhar para o teto para ver as luzes”.

Esta engloba todas as técnicas de intervenção pedagógica relacionadas com a preleção, a demonstração, o feedback e o questionamento.

Foi neste capítulo que se verificaram as primeiras dificuldades, já que foram detetados por parte do professor orientador alguns problemas relacionados com a nossa dicção, associada à velocidade do transmitido, o que dificultava a compreensão dos alunos. Após este reparo, procurámos diversas formas de melhorar este aspeto, passando por treinar a entoação das palavras e os discursos a aplicar em cada aula. As viagens de casa ao local de estágio serviram para isto mesmo, tendo contribuído de forma significativa e, em poucas semanas, esta característica foi destacada pelo professor como muito positiva.

### **Preleção**

No que concerne à preleção, para uma boa compreensão e assimilação das informações transmitidas, é fundamental utilizar uma linguagem clara e objetiva, sem esquecer o rigor científico de cada modalidade. Estas foram sobretudo realizadas no início e no final das aulas sendo que foram melhorando com o passar do tempo e onde tivemos cada vez mais preocupações para abordar questões associadas à aula, explicando o que era expectável da parte dos alunos, principalmente ao nível da organização.

Inicialmente fazia parte preleção inicial a chamada, que servia para ajudar a decorar os nomes dos alunos e criar alguma relação com os mesmos através de interações diversas. Este processo foi-se perdendo ao longo do tempo já que retirava algum tempo

de prática aos alunos e, com o conhecimento cada vez mais aprimorado sobre os alunos, era facilmente perceptível quem estava a faltar, fazendo assim esse registo. No caminho inverso seguia a quantidade de informação transmitida sobre a aula, que aumentou e foi cada vez mais objetiva e sintética. Foi-nos transmitida a importância da nossa abordagem neste momento, que deve ser entusiasmante e procurar transmitir aos alunos a importância do que vai ser abordado e o quão bom será para o seu desenvolvimento, como afirma Quina (2009) que define este comportamento de ensino, onde o professor além de transmitir as informações necessárias, o faz de forma motivante.

Desde o início garantimos uma estratégia de rotina para este momento da aula, onde os alunos sabiam exatamente onde e como se deviam encontrar para iniciarmos a aula e lhes transmitirmos as informações necessárias. Segundo Quina (2009), é fundamental ser visto, ver e ouvir e em momentos de distração e conversas paralelas dos alunos, talvez pela experiência e saber que o mandar calar ou elevar o tom de voz não resulta, optámos por manter o silêncio e esperar que os alunos percebessem que estavam a prejudicar a aula, estratégia que funcionou muito bem. Para garantir a atenção dos alunos foi essencial abordar os mesmos de forma discreta, por vezes meramente com o olhar, sem assim perturbar os restantes e aquele aluno em específico saber que algo estava errado. Criaram-se também algumas rotinas, mais para o final da nossa intervenção, de interações e abordagens noutras línguas, o que entusiasmava os alunos e os mantinha focados.

Na preleção final foi dada especial atenção ao reforço positivo e envolvimento de todos neste processo. Foi recorrente destacarmos um aluno pela sua prestação na aula, quer a nível de desempenho motor, quer ao nível do empenho ou da ajuda com os colegas. Esta rotina motivou os alunos a querer fazer mais para tentar ao máximo ganhar destaque no final da aula e ser aplaudido pelos colegas. Para complementar este trabalho e garantir uma maior concentração de todos durante a aula foi pedido de forma aleatória que os alunos se destacassem entre si, referindo o porquê de escolherem o colega em questão. Este momento de reconhecimento do esforço ou da atitude mostrou-se rico e os alunos demonstraram um entusiasmo superlativo, sendo que, quando não era por algum motivo feito, estes questionavam o porquê e procuravam saber se mereciam ou não destaque pela sua aula.

## **Demonstração**

Valendo uma imagem mais do que mil palavras, a imitação é um elemento de aprendizagem por observação. Assim, a cópia de um modelo pode ser um complemento educativo e a demonstração complementa a instrução. Esta pode ser influenciada pela atenção dos alunos, pela capacidade de retenção do observado, a transformação do mesmo em ações motoras, denominado de reprodução motora e a motivação para a prática da tarefa (Bandura, 1982).

Uma das variáveis da demonstração assenta no estatuto do sujeito da demonstração (nós enquanto professores ou um aluno). Desta forma, em muitos momentos optámos por demonstrar as tarefas já que, felizmente, conseguíamos dominar parte dos conteúdos apresentados. Quando tal não era possível, como, por exemplo, na patinagem, os alunos escolhidos para demonstrar foram sempre alunos dotados tecnicamente que representariam um bom exemplo para os colegas e uma demonstração o mais próxima possível da execução ideal. A demonstração, que fornecer informação sobre a natureza da habilidade, é fornecida ao aprendiz anteriormente à execução de uma habilidade motora (Tani, Bruzi, Bastos, & Chiviacowsky, 2011) e apresenta melhores resultados que a instrução verbal (Fonseca et al., 2008), daí a importância da qualidade da mesma.

Lembramo-nos de aprender a importância de demonstrar um gesto ou uma tarefa na íntegra, não deixando esta a meio assumindo que os alunos percebiam apenas pela instrução e tivemos esse cuidado ao longo da nossa intervenção. Na grande maioria, fizemos questão de apresentar os erros mais comuns e demonstrá-los para que os alunos mais rapidamente percebessem o que poderia correr menos bem e como deveriam corrigir. Recorremos também a desenhos para demonstrar, por exemplo, trajetórias e delimitações, que depois eram transpostos para o terreno, de forma a que os alunos fizessem uma ligação mental entre o observado no quadro e o espaço de aula.

Ao longo das diferentes UD senti que os alunos se encontravam mais motivados e empenhados quando sentiam que nós, enquanto professores, dominávamos a parte prática. Na patinagem, por não nos sentirmos confortáveis para demonstrar os gestos sobre os patins, sentimos mais dificuldades em transmitir o pretendido, essencialmente porque eram poucos os alunos que dominavam alguns dos gestos. Mesmo os conteúdos quando apresentados pela primeira vez, mas considerados de fácil compreensão da nossa

parte, pecavam muitas vezes pela falta de rigor na demonstração o que se refletia na compreensão dos alunos.

Nota também para a importância do nosso posicionamento em relação à turma e também à disposição dos alunos. Numa primeira instância devemos procurar que, ao demonstrar, os alunos não tenham no seu campo de visão elementos que os distraiam. Aconteceu estarmos a demonstrar uma tarefa e os alunos, por se encontrarem voltados para outra aula que decorria no espaço ao lado, estavam completamente distraídos. Quando nos apercebemos da situação bastou mudar em que nos encontrávamos e os alunos passaram a ter-nos apenas a nós no campo de visão, facilitando a sua atenção. Também a disposição dos alunos é essencial. Não podemos permitir que estes se encontrem demasiado juntos de forma a perturbar o campo de visão uns dos outros nem que, após se colocarem para observar, alteremos a nossa posição, ficando alunos nas nossas costas.

Rosado (1990, citando Siedentop, 1983) indica três estratégias básicas imprescindíveis para a manutenção e desenvolvimento de comportamentos apropriados: a clarificação das regras e a estimulação dos comportamentos apropriados. Em diversos momentos, sobretudo nas modalidades que incluem elementos externos, como a raquete no badminton ou a bola no caso do basquetebol, é necessário criar regras para garantir que as demonstrações não são perturbadas. No caso do basquetebol bastou pedir aos alunos que em todos os momentos de demonstração, ou mesmo nas pausas ou transições a bola fosse colocada debaixo do braço e não podia sair de lá e no badminton a raquete devia ficar à frente dos mesmos, no chão, para evitar distrações. Na patinagem, apesar da inexistência de elementos externos, os patins representavam uma fonte de instabilidade para que se mantivessem parados. Assim, foi-lhes pedido desde início que se colocassem e posição de segurança sempre que se registasse uma intervenção da nossa parte.

Talvez pela coerência e exigência no cumprimento destas regras, os alunos apresentaram-se sempre cumpridores e respeitadores das mesmas, facilitando em muito o processo de demonstração. Este foi essencial para uma mais fácil compreensão das tarefas propostas.

## **Feedback**

O feedback pedagógico passa pela informação de retorno dada pelo professor em resposta à ação motora do aluno de forma a que este consiga avaliar o grau de cumprimento dos objetivos propostos no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade, condição essencial para a aprendizagem (Godinho et.al., 2007; Rosado e Mesquita, 2011).

Acreditamos que este seja um dos capítulos de mais difícil intervenção por parte dos professores estagiários. É um processo complexo que implica identificar os problemas e conseguir arranjar forma de responder aos mesmos. Em muitos casos, enquanto observadores das aulas dos nossos colegas estagiários, estes consideravam que eram muito interventivos no que toca aos feedbacks quando, na verdade, as interações com os alunos passavam apenas por reforço positivo do que estavam a realizar, o que colocava em causa as suas intervenções. Foi-nos transmitida desde cedo a importância de informar os alunos sobre as suas execuções e como as poderiam melhorar ou corrigir, sempre com preocupação de, numa primeira fase, referenciar um aspeto positivo e só depois o negativo, para que o aluno estivesse mais recetivo à informação.

Este foi um dos parâmetros em que registámos uma maior evolução. Condicionados inicialmente pela falta de vontade na posição que assumimos enquanto professores, era pouca a informação dada aos alunos e, muitas vezes era apenas feita de forma individual, quando o erro era comum na turma. Este foi o primeiro reparo importante, ainda na primeira UD, quando começámos a identificar problemas globais nas prestações dos alunos e passámos a corrigir os mesmos para toda a turma, demonstrando o erro e os caminhos para o resolver. Estas correções estão associadas a uma prática pedagógica eficiente que consegue ter efeitos na motivação e na performance do aluno (Drost, 2018), já que lhe permite conhecer o nível de aproximação do objetivo. Posteriormente, e com cada vez mais vontade perante a turma, verificou-se um incremento na nossa intervenção e no fornecimento de informação sobre cada execução, abrindo caminho para uma outra forma de dar a informação aos alunos, que passou pelo feedback interrogativo. Este mostra níveis de retenção mais elevados (Carreiro da Costa et.al., 1998) e efetivamente os alunos mostravam-se conhecedores dos conteúdos e conscientes dos seus erros, o que os levava mais facilmente à correção dos mesmos.

Quando chegada a UD de patinagem, onde verificámos maior desconhecimento, surgiram dois pontos que se complementam: 1) dificuldade em conseguir dar mais informação aos alunos para que consigam atingir o objetivo e 2) importância de “deixar o feedback respirar”, o que pressupõe a necessidade de deixar os alunos aplicar e treinar o que lhes foi transmitido e não esperar o sucesso imediato. Sentimos que este foi um passo importante na nossa intervenção já que inicialmente considerámos incompetência da nossa parte o insucesso observado nalgumas tarefas por parte dos alunos o que nos levava a procurar todas as formas possíveis de corrigir as suas execuções. Foi neste momento, quando debatemos esta questão com o professor orientador, que percebemos que era também importante deixar os alunos treinar e experimentar após dar alguma informação essencial e não esperar um efeito imediato. Esta preocupação estendeu-se para a ginástica onde foi ainda mais evidente que os alunos conseguiam assimilar o transmitido e, com algumas repetições, atingiam o sucesso.

### **Questionamento**

O questionamento surgiu de forma espontânea com maior incidência na segunda UD, de atletismo, e desde então foi várias vezes aplicado. Esta é uma forma de 1) envolver o aluno ativamente na aula, 2) estimular e desenvolver a capacidade de reflexão e 3) verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Foi várias vezes utilizado como forma de garantir que os alunos se encontravam atentos aos conteúdos e também como estratégia para chamar a atenção quando verificávamos que um aluno estava mais distraído, garantindo assim que este nos ouvia sem termos de o chamar diretamente à atenção.

Este questionamento surgiu maioritariamente dentro de uma estratégia que verificámos ser muito eficaz, onde procurávamos questionar os alunos com hipóteses erradas. O mesmo revela-se com um dos processos essenciais no momento de promover a capacidade crítica de os alunos interpretarem o processo de aprendizagem, tornando-os percetivos com a prática, bem como, conhecedores intrínsecos da realidade desportiva (Clemente, 2014). Na patinagem, por exemplo, na revisão da posição base, enquanto explicávamos aos alunos a mesma dizíamos “o tronco deve ser inclinado para trás...” e estes rapidamente corrigiam e tinham consciência que o que estávamos a dizer era errado. Quando estes diziam que estava errado, eram então questionados sobre qual a posição do

tronco durante o deslize, à qual respondiam de forma correta. Esta forma permitia garantir que os alunos estavam atentos e que eram conhecedores das matérias lecionadas.

O questionamento surgiu também nos momentos de demonstração onde procurámos perguntar aos alunos quais seriam as melhores opções a tomar ou como deveriam executar da melhor forma a tarefa. Por exemplo, no badminton, ao demonstrar as sequências técnicas era perguntado aos alunos qual era o melhor gesto a aplicar em cada situação e quais as componentes críticas do mesmo. Assim, garantíamos que os alunos eram conhecedores dos gestos técnicos e que os aplicavam com um propósito, dependendo da trajetória do volante.

Esta estratégia foi das que deu mais gosto de aplicar por verificarmos que os alunos se mostravam atentos, entusiasmados por poderem participar ativamente nas demonstrações e na apresentação dos conteúdos e, no decorrer das aulas, por se mostrarem conhecedores das matérias, espelhando assim parte do sucesso do nosso trabalho.

### **2.1.2. Dimensão Gestão**

A organização de uma aula, a todos os níveis, dependerá sempre de uma boa gestão temporal, espacial e material. Esta organização, pautada pela gestão adequada, garantirá o uso eficaz do tempo de aula que garantirá o máximo tempo de empenhamento motor dos alunos e reduzirá o número de comportamentos inapropriados por parte dos mesmos, constituindo assim uma aula mais eficaz e mais produtiva, garantindo um melhor processo de ensino-aprendizagem. Para responder a estes parâmetros da gestão, é essencial um bom planeamento que antecipe diversos fatores que podem condicionar o mesmo.

A gestão espacial foi o capítulo onde começámos por falhar, pela falta de noção do espaço disponível e da área ocupada por 28 alunos. Neste sentido, as primeiras tarefas propostas não foram as mais adequadas, o que serviu para aprender a repensar mais sobre todas as condicionantes possíveis. Apesar de melhorarmos consideravelmente neste capítulo, mesmo com o avançar do tempo existiram momentos pontuais em que falhámos nesta gestão do espaço numa primeira fase, mas conseguimos por diversas vezes colmatar os erros de planeamento e adaptar o necessário na hora. No caso da UD de badminton,



por exemplo, foi necessário criar estratégias para garantir uma boa gestão do espaço já que não era aceitável ter alunos parados enquanto outros trabalhavam nos campos nem era exequível ter 4 ou mais alunos em cada metade do campo. Para responder a esta condicionante foram criados desafios fora dos campos onde os alunos deviam bater o volante contra a parede o que os obrigava a realizar batimentos explosivos. Pensámos inicialmente que esta estratégia não seria viável, mas os alunos mostraram-se bastante empenhados e focados no desafio. Foi importante a criação de rotinas de rotação entre os alunos para otimizar o tempo de aula.

A gestão material apresentou-se como um bom desafio, já que é comum querermos usar todo o material disponível e criar estações diversas com vários elementos. Fomos várias vezes alertados para a importância desta gestão para garantir que se torna exequível, principalmente ao nível das transições entre tarefas. A criação de rotinas com os alunos neste sentido ajudou consideravelmente, já que estariam em vários momentos responsáveis pelo mesmo. A intencionalidade de desenvolver estratégias coletivas concretas de desenvolvimento da disciplina, tais como a discussão coletiva do trabalho com a turma e o estabelecimento de rotinas de aula garantem a gestão dos grupos (Costa et al., 2013). Olhando para exemplos práticos: 1) a arrumação adequada dos patins e equipamentos de proteção, com alunos responsáveis pela “fiscalização” da mesma; 2) no atletismo, registou-se a constituição de grupos responsáveis pelo transporte do material no início e final da aula, já que as aulas decorriam num espaço anexo à escola; 3) na ginástica foram também criados grupos responsáveis pela montagem das diferentes estações (Anexo V). Estas e outras estratégias, como ensinar os alunos a montar e desmontar as redes de badminton são fundamentais em contexto real quando podemos ter a cargo várias turmas e não conseguimos montar previamente as aulas. No nosso caso, enquanto estagiários, conseguíamos chegar mais cedo e montar o necessário, mas, caso tenhamos mais turmas, é fundamental que os alunos o saibam fazer garantindo assim autonomia e otimização dos recursos.

No que concerne à gestão temporal, desde cedo que procurámos incutir o máximo de rotinas possíveis para que se registasse um automatismo nos alunos e se evitasse adaptações constantes a novas tarefas. Um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas (Siedentop & Tannehill, 2000). Logicamente que as rotinas não devem ser lineares ao longo do ano já que estas se podem refletir como uma forma de acomodamento por parte do professor e o incutido torna-se pouco estimulante

para os alunos. Em todas as UD incutimos rotinas específicas, sendo delas exemplos: 1) organização dos aquecimentos, que podiam ser executados por vagas ou a pares, onde os alunos sabiam quem era o responsável por dirigir o mesmo, dentro dos exercícios fornecidos pelo professor nas primeiras aulas; 2) momentos de reunião, com um espaço e uma organização para o efeito definidos desde início, que garantia uma maior rapidez dos mesmos; 3) tarefas com diversos níveis de evolução, onde a base era a mesma, o que facilitava a explicação das progressões; 4) trabalho de condição física dividido em blocos, sendo apenas necessário dizer aos alunos que era para realizar o “treino” 1 ou 2 e os mesmos sabiam quais eram os exercícios, ajudados pela música que ajudava a identificar os mesmos.

Outras estratégias que foram utilizadas inicialmente passaram por sinais sonoros ou contagens que representavam momentos em que os alunos deveriam parar as suas tarefas e ouvir o professor ou, por sua vez, a palavra “reunir” que indicava os alunos que deviam ir até ao espaço de reunião para receber uma nova informação.

Todo este trabalho de gestão foi otimizado ao longo do estágio através da experimentação das diversas estratégias até perceber quais as mais indicadas e mais eficazes e eficientes para a turma. O ano terminou com a turma completamente coordenada e organizada, conhecedora e respeitadora de todos os momentos e regras impostas em todos os parâmetros.

### **2.1.3 Dimensão Clima**

O professor é responsável por criar um ambiente produtivo e propício à aprendizagem. (Siedentop, 2008). A criação deste ambiente foi para nós o capítulo em que sentimos mais facilidade e que evoluiu consideravelmente ao longo do ano, com o maior à-vontade e com a melhor e mais próxima relação com os alunos. Para isto em muito contribuiu a turma, que, aliando as suas características inerentes ao nosso trabalho, apresentaram-se sempre motivados e dentro de um clima de aprendizagem positivo e animado.

Parafraseando o nosso professor orientador, “a educação física tem ingredientes que as outras disciplinas não têm e se interligarmos bem esses ingredientes conseguimos extrapolar as aprendizagens dos alunos para outros domínios como o psico-emocional e

social”. A estes ingredientes referimo-nos a todas as questões pessoais que conseguimos trabalhar e que podem contribuir de forma significativa para o bem-estar dos alunos, sentindo-se bem por conseguirem ultrapassar dificuldades e medos inerentes, muitas vezes associados ao sentimento de impotência e de incapacidade para realizar uma tarefa pelo insucesso no passado. Ao trabalharmos estas questões e levarmos os alunos a excederem-se, estes apresentam-se mais motivados e empenhados, melhorando o clima da aula.

A presença da música durante o aquecimento também se apresentou como um fator relevante para o clima da aula, já que os alunos se apresentavam mais descontraídos. Foi-nos dito várias vezes pelo professor orientador a importância nalgumas modalidades, como o badminton, de os alunos se encontrarem mais descontraídos e “soltos” para conseguirem obter sucesso nos batimentos. Especialmente nestes casos, introduzimos muitas vezes desafios associados à dança e à expressão corporal para que os alunos se sentissem mais confortáveis e descontraídos, o que proporcionava um ambiente mais “leve”. A utilização da música, reduz a perceção de esforço, e pode aumentar a motivação dos alunos por incitar sentimentos positivos, memórias afetivas e prazer. (Stephenson et.al., 2022).

Foi para este fator importante o bom humor presente em todas as aulas, onde nós, enquanto professores, procurámos de várias formas interagir com os alunos. Para isto, criaram-se várias dinâmicas como falar outras línguas, onde um dos alunos se apresentou como tradutor para os menos entendidos, e era algo que trazia boa disposição à aula; mais para o final os alunos começaram por fazer-se acompanhar de um chapéu que nos era entregue e o facto de o colocarmos era sinal de boa disposição entre todos. As diferentes interações com os alunos como destacar o penteado novo de um deles, destacar questões associadas a sucessos pessoais fora do contexto escolar ou nas próprias aulas, criaram uma relação de proximidade e amizade que contribuiu de forma gritante para o bom clima da aula. Para isto, foi importante garantir que os alunos diferenciavam os momentos lúdicos dos momentos mais sérios, o que foram fazendo ao longo do tempo.

Por fim, os momentos da “cultura do elogio” aplicados no final de boa parte das aulas também contribuíram para um bom clima da mesma, que terminava sempre de forma positiva e se transportava para a aula seguinte com o objetivo de ser o próximo a ser destacado. Esta estratégia consiste em destacar a prestação de um ou mais alunos, pelas questões práticas ou sociais e este destaque era feito pelo professor ou pelos

próprios. Assim, os alunos sentiam-se valorizados pelo seu empenho ou pela sua postura durante a aula, mesmo sem muitas vezes perceberem a importância do que estavam a fazer. Em alguns momentos os destaques foram para alunos que de forma subtil ajudavam os outros, de forma natural, e esse reconhecimento era gratificante para eles e servia de exemplo para os restantes. Desta forma, os alunos encontram-se no centro da aprendizagem.

#### **2.1.4. Dimensão Disciplina**

A disciplina apresentava-se nas minhas expectativas iniciais como um dos fatores que mais temia e mais queria aprender, por não saber a melhor forma de lidar com episódios onde esta não existia e reinava a indisciplina. Era para mim fundamental aprender sobre este tema para perceber quais as melhores estratégias a adotar, sem passar meramente por expulsar os alunos das aulas.

Primeiramente, e no seguimento do falado no ponto anterior, foi transmitida aos alunos desde o início do ano, a importância do cumprimento das regras estabelecidas. Em vários momentos foi reforçado o valor de saber distinguir quando se pode e deve brincar e quando se tem de trabalhar de forma mais séria e estar concentrado. Isto era para nós importante já que não era nossa intenção sermos sempre rígidos com os alunos e manter uma postura “militarizada” e era para isso importante que fosse feita a distinção. Desde cedo que os alunos conseguiram perceber este fator o que abonou a favor do clima das aulas e nunca se apresentaram casos extremos de indisciplina. Os professores devem fazer uso de estratégias que estimulem comportamentos dos alunos na ausência de uma natureza controladora, já que há evidências de que um sistema de apoio à autonomia é preferível a um ambiente controlador (Gutiérrez, et al., 2010).

Em casos de comportamentos menos apropriados, muitas vezes associados à falta de empenho ou de respeito, essencialmente, pelos momentos de instrução, com conversas paralelas, optámos sempre pela seguinte estratégia: elogiar as capacidades do aluno em questão e fazê-lo entender que com aquela atitude apenas estava a desperdiçá-las. Lembramo-nos perfeitamente de isto acontecer logo nas primeiras aulas com um dos alunos que estava constantemente a destabilizar a turma com conversas paralelas enquanto explicávamos algo e, desde essa conversa, a sua postura melhorou de forma drástica e este apresentou-se empenhado e a colaborar em todos os momentos. Esta

estratégia funcionou também quando demos aulas às turmas dos nossos colegas estagiários, sendo que numa das turmas os casos de indisciplina eram consideráveis, e a conversa com um dos elementos mais desestabilizadores e fez melhorar o seu comportamento e este passou, até, a fazer questão de nos cumprimentar em todos os intervalos, o que não acontecia até então. Segundo Biddle et al., (1995) e Papaioannou, (1995), citados em Gutiérrez, et al., (2010), esta abordagem em que alunos têm oportunidades para fazer escolhas tem um efeito positivo na sua motivação intrínseca

Aprendemos também a importância da coerência no momento de garantir a disciplina dos alunos, assim como em tudo na nossa vida. É importante que sejamos coerentes quando atribuímos um castigo a um aluno ou fazemos uma reprimenda em algum momento. Se este fator não for assegurado, podemos registar casos de indisciplina de forma mais recorrente e que se tornam cada vez mais difíceis de agilizar.

Terminamos este capítulo assumindo que, apesar de inicialmente se apresentar como o que nos apresentávamos mais expectantes e receosos, acabou por ser fácil de gerir e não se verificar nenhum caso de dificuldade extrema.

### **3. Justificação das opções tomadas**

Ao longo deste percurso, e com a vontade de melhorar e aprimorar a nossa intervenção e escolher as melhores opções para garantir um bom processo de ensino-aprendizagem, questionamos e ponderamos sempre todas as decisões em cada UD de forma a perceber se o que estávamos a equacionar ia de encontro ao que precisávamos e se conseguia conduzir os alunos para o objetivo final. Para tal, apresentamos posteriormente a justificação de cada opção tomada, no decorrer das diferentes UD.

**Basquetebol:** Esta UD, sendo a nossa primeira abordagem com a turma, foi a mais desafiante e a que errámos mais vezes. Inicialmente ponderámos dividir a turma em grupos de nível heterogéneos, mas percebemos que isso não funcionaria dada a discrepância de qualidade e os alunos mais evoluídos sentiam-se pouco estimulados. Desta forma, foi necessário abordar as aulas com a criação de grupos de nível homogéneos onde os alunos menos evoluídos sabiam que podiam subir o seu nível e mudar de grupo, consoante a sua evolução e o seu empenho. Dado o bom nível da turma para a modalidade, optámos por dar muito ênfase à situação de jogo e menos ao trabalho

analítico, utilizando assim o Teaching Games for Understanding (TGfU) de Bunker e Thorpe (1986), que procura a participação do aluno e, naturalmente, a evolução dos seus processos de tomada de decisão e as suas habilidades motoras, através de jogos reduzidos e do contexto do jogo formal. Neste sentido abordámos sempre o jogo em contexto de 3x3 para aumentar os níveis de participação dos alunos no mesmo e evitar que alguns alunos não participassem. Nesta modalidade foi também importante a criação de rotinas que os alunos transportaram para as restantes matérias.

**Atletismo:** O atletismo decorreu dentro de uma particularidade que era o espaço de aula, já que nas aulas de 90' nos deslocávamos para um espaço anexo à escola, em relva sintética, o que levou a que decidíssemos abordar as matérias de corrida de barreiras, para gerir o fator medo das quedas, e o lançamento do vórtex. Por sua vez, nas aulas de 45', dentro do recinto escolar, abordaram-se questões como a corrida de velocidade e o salto em comprimento. Foram apenas abordadas e avaliadas estas modalidades devido ao pouco tempo de lecionação provocado pelos feriados oficiais. Para otimizar o tempo, optámos pela criação de uma rotina de aquecimento que trabalhava a técnica de corrida e que devia ser reproduzida pelos alunos. Assim, esta rotina passou a ser incutida na turma e envolveu os alunos no processo, estando os mesmos no centro das “atenções” e a necessitar de estar atento para decorar a sequência. Assim, a aprendizagem dá-se no equilíbrio ótimo entre o que o sujeito aprendente (e é capaz de realizar sozinho) e o que aprende com a ajuda dos outros. Para que tal aconteça, há que partir dos interesses e necessidades do aluno, cabendo ao professor tirar partido da margem de flexibilidade concedida (Sousa, 2010), colocando assim o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Esta estratégia foi também importante para garantir que, nesse espaço de aula anexo à escola, tínhamos tempo de montar as estações necessárias enquanto os alunos aqueciam. No que toca às tarefas, dado o nível discrepante apresentado pelos alunos, foi onde precisámos de incluir mais diferenciações pedagógicas para garantir o sucesso dos alunos, assumindo que os mesmos escolhiam a que mais se adequasse à sua capacidade, abordando assim o estilo de ensino inclusivo. Também nesta UD utilizámos com mais frequência o ensino por descoberta guiada através do questionamento, o que se revelou enriquecedor e apresentou resultados positivos.

**Patinagem:** A patinagem decorreu também de forma diferente entre as aulas de 90' e de 45', dado o tempo necessário por parte dos alunos para se equiparem. Assim, as aulas de 90' focaram-se no trabalho dos gestos, onde foram poucos os alunos que

mostraram um nível proficiente. As aulas tiveram uma estrutura semelhante ao longo do tempo, onde os alunos trabalhavam em circuito, de forma a treinar três gestos de cada vez. Nesses três gestos foi sempre apresentado o nível mais simples e o mais avançado para que se pudessem desafiar, sendo exemplo a substituição, para quem sentia muita facilidade, dos oitos à frente pelos oitos atrás, reconhecendo assim que é possível aprender por caminhos diferentes e o professor deve ajustar-se a cada aluno, procedendo à diferenciação, ajustado os objetivos, os conteúdos, o tempo, o espaço, os grupos e as estratégias (Sousa, 2010). Após o trabalho dos três primeiros gestos era pedido que trabalhassem, dentro da mesma organização, outros três gestos já abordados, o que garantia que os alunos não sentiam que a aula era monótona e pouco desafiante. Além disso, esta estratégia foi aplicada para clarificar os alunos de como seria a sua avaliação, facilitando assim o processo. Por fim, para os alunos mais evoluídos e que dominavam todos os gestos abordados, decidimos desafiar os mesmos para que criassem uma coreografia, em grupo, onde tinham de executar todos os gestos e interliga-los de forma harmoniosa. Este trabalho serviu para culminar a UD onde os restantes alunos participaram com a atribuição de uma nota para o grupo e representou um momento festivo e positivo para todos. Nas aulas finais e após a avaliação abordámos diferentes desportos sobre patins, como basquetebol e hóquei, para que os alunos, dentro do bom nível que já apresentavam, aprendessem a adaptar-se constantemente a diferentes estímulos. As aulas de 45', por sua vez, serviram para abordar outras modalidades que não estavam no planeamento, de forma a proporcionar novas experiências aos alunos. Desta forma abordámos o frisbee, a introdução à luta e orientação.

**Badminton:** Com as aprendizagens conseguidas até então, esta UD foi das mais bem conseguidas, na nossa opinião. Desde cedo optámos por manter a rotina e estratégia de aquecimento do atletismo, sendo que os exercícios foram escolhidos de acordo com os gestos da modalidade. Assim, foi mais fácil para os alunos perceber a rotina e otimizar tempo na organização. Mais do que nunca foi importante delinear as estratégias de organização e distribuição da turma para garantir que conseguíamos ter aulas desafiantes e adequadas e que os alunos tinham espaço para trabalhar na rede. Desta forma, foi criada uma lógica de rotação onde os alunos sabiam que quando não estavam a trabalhar nos campos, deviam estar a treinar com batimentos contra a parede, o que os obrigava a fazer batimentos fortes e explosivos (como no próprio jogo) para garantir que o volante regressava para eles. O aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se,

primeiramente, o professor criar condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor (Catunda & Marques, 2017). Dentro dos campos foi dado ênfase ao trabalho de deslocamentos, já que era um dos problemas que mais observávamos, sendo comum os alunos devolverem o volante e ficarem estáticos, sem voltarem a uma posição central. Os gestos foram abordados de forma analítica e para todos ao mesmo tempo sendo que, já mais para o final da UD, começámos por dividir a turma e trabalhar gestos diferentes, dependendo do nível dos alunos. Assim, em muitos momentos alguns alunos ainda estavam a trabalhar o lob e o clear quando os mais evoluídos trabalhavam o amorti e o remate. O mesmo servia para as sequências técnicas. Ainda assim, conseguimos chegar ao final da UD com todos os alunos a trabalhar todos os gestos. A situação de jogo foi sempre abordada em situação de 1x1, para garantir uma maior participação dos alunos no jogo. Para tal, e dentro da lógica dos grupos de nível, foram criados dois campeonatos distintos que consistia em: nos 3 primeiros campos, onde estava um grupo de alunos definido, decorriam os jogos estipulados para a primeira divisão, onde em cada um deles havia um árbitro responsável por anotar a pontuação na folha de jogo, estando assim todos os alunos daqueles campos envolvidos e nos restantes campos acontecia o mesmo, mas com os alunos menos evoluídos, na intitulada segunda divisão. Para garantir o empenho dos alunos, de aula em aula os alunos com mais pontos da segunda divisão subiam de divisão e os da primeira, que tivessem menos pontos, desciam. Esta estratégia correu de forma muito positiva, envolveu os alunos na situação de jogo de forma competitiva e também trabalhou questões de respeito pelas decisões de arbitragem. O processo, quando automatizado, garantiu um tempo de transição de um minuto entre o término dos jogos, a anotação do resultado por parte dos responsáveis e o início dos jogos seguintes, o que espelha a boa organização da turma. Dada esta autonomia por parte dos alunos, também a avaliação foi feita com o envolvimento dos mesmos, após apresentar os critérios de avaliação. Os alunos ficaram responsáveis por classificar cada gesto dos colegas, avaliando a trajetória do volante e o local onde este caía. Para garantir que os batimentos eram feitos de forma justa, o volante era enviado por um outro aluno de cima de uma cadeira, de forma a que o volante descrevesse uma trajetória mais alta e lenta.

**Ginástica:** Nesta UD, e pela importância da gestão do material necessário, principalmente para a ginástica de aparelhos, foi fundamental criar inicialmente uma ilustração onde constasse toda a informação necessária sobre as estações a preparar (Anexo X) para que os alunos, em grupo, fizessem essa gestão. Foi investido algum tempo



na primeira aula para lhes ensinar a manusear cada um dos equipamentos para, assim, ficarem responsáveis pela montagem e desmontagem das aulas. Após observar algumas rotinas em aulas de outros professores, optámos por colocar em prática uma estratégia associada à autonomia dos alunos e ao trabalho de acordo com as suas dificuldades, não estipulando tempo para as tarefas, dando apenas as indicações do pretendido em cada uma delas. Assim, os alunos autoavaliavam-se e definiam o que deviam treinar, tendo em conta o seu nível de execução. Esta estratégia não resultou da forma esperada já que os alunos se mantiveram nas estações onde se sentiam mais integrados e onde tinham mais sucesso e diversão. Desta forma, foi alterada a estratégia e as aulas passaram a decorrer com um tempo determinado em cada estação. A ginástica de solo, além de trabalhada nas aulas de 90', foi esmiuçada nas aulas de 45' com o desafio para os alunos de criarem uma coreografia onde deviam atingir uma determinada pontuação, com a execução dos gestos abordados. Este trabalho levou a que os alunos não só aperfeiçoassem as suas execuções como interligassem os gestos de forma harmoniosa e fluída. Para tal, foi dado ênfase aos elementos de ligação no momento do aquecimento, e, à semelhança do atletismo, foi criada uma sequência que servia de aquecimento, que os alunos deviam decorar e otimizar. À semelhança da patinagem, aqui foi também necessário adaptar algumas das estações previstas para manter os alunos focados e empenhados ao longo das aulas, proporcionando-lhes sempre novos desafios, como por exemplo, com a colocação do boque na sua altura máxima. Ensinar extrapola as condições iniciais e ganha força na superação dos desafios, surpreende na manifestação da criatividade e concretiza-se em ações intencionais, agregada de valores positivos (Catunda & Marques, 2017).

**Plano de aula específico para aluno em recuperação:** Durante a UD de ginástica surgiu a total impossibilidade de um aluno realizar as tarefas propostas devido a uma lesão à qual vinha a fazer recuperação (sem qualquer acompanhamento ou estimulação). Anteriormente observámos a gravidade da situação quando o aluno alegou a incapacidade para descer sozinho de uma cadeira, mesmo quando colocávamos um banco que simulasse uma escada para descer. Dada a gravidade da situação, abordámos a EE do aluno para que pudesse intervir da forma possível, sendo que assumimos o nosso compromisso em realizar trabalho específico com o aluno durante as aulas. Desta forma, foi criado um plano de aula específico para o mesmo, dividido em três treinos diferentes, com o intuito de fazer reforço muscular ao nível superior e inferior, recuperar movimentos

cíclicos dos membros inferiores e melhorar a sua coordenação e equilíbrio. O aluno cumpriu este plano, mostrando gosto pelas atividades propostas, apresentando-se sempre predisposto e motivado. Este trabalho representou certamente uma ajuda considerável no incremento dos índices físicos do mesmo e, fundamentalmente, capacitou-o de voltar a subir e descer uma cadeira de forma autónoma, momento esse exibido em frente a toda a turma, que se mostrou feliz por ele.

Concluindo, é pertinente referir que todas as opções tomadas foram realizadas com o devido cuidado e ponderação, tendo sempre como principal objetivo transmitir qualidade no processo de ensino-aprendizagem, zelando constantemente pelo melhor dos nossos estudantes.

#### **4. Questões dilemáticas**

No decorrer do estágio surgiram questões durante a nossa prática pedagógica que contribuíram, em larga escala, para a nossa evolução e aprendizagem.

Uma das primeiras questões que nos surgiu passou pela diferenciação pedagógica e qual seria a melhor forma de abordar esta situação e aplica-la em aula. Inicialmente defendíamos que a melhor opção passaria sempre por procurar criar grupos heterogéneos, para garantir que os alunos mais evoluídos ajudavam os menos evoluídos. Esta questão surgiu na modalidade de basquetebol, a primeira que lecionámos. Foi desde cedo perceptível a falta de entreajuda entre os alunos e a pouca motivação, para os mais evoluídos, para ajudar os colegas, já que estes acabavam por condicionar a situação de jogo quebrando muitas vezes o ritmo. Desta forma, e neste contexto, rapidamente percebemos que o melhor seria adaptar e dividir a turma por níveis, sendo que houve sempre a preocupação em garantir que os alunos percebiam que era possível subir de nível e que precisavam de se empenhar para o conseguir. Apesar de nos grupos de heterogéneos, por estarem relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011) e este tipo de grupos de trabalhos potenciar o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012), o professor, deve sempre que possível, recorrer à organização homogénea (Catunda & Marques, 2010). Com esta estratégia, e de forma transversal às restantes matérias, foi possível construir aulas mais motivantes e desafiantes para todos,

onde, em muitos casos, se criaram tarefas alternativas aos alunos, numa lógica de progressão.

Outro dilema surgiu de um dos receios que tínhamos dentro das expectativas iniciais, referente às estratégias mais adequadas para lidar com comportamentos desviantes. Sendo que não considerávamos a hipótese de castigar os alunos com trabalho físico, o que seria desadequado e os levaria a associar a atividade física a castigo, e queríamos ao máximo evitar retirar os alunos das aulas e reduzir conseqüentemente o seu tempo de empenhamento motor, faltavam-nos ferramentas para lidar com comportamentos desviantes. Desde cedo fomos sensibilizados para procurar utilizar o reverso da moeda, o menos expectável: em momentos de mau comportamento do aluno, procurar elogiá-lo e só depois abordar a questão do comportamento menos adequado, mas de forma “leve”. Esta questão ficou-nos desde logo no pensamento, já que, como o professor disse e bem, “todos nós gostamos de receber um elogio”. Conseguimos sentir a importância deste fator logo nas primeiras aulas. Havia um aluno que perturbava constantemente os momentos de instrução e de prática, com conversas paralelas, e decidimos no final da aula abordar o mesmo, sem a presença dos restantes colegas. Elogiámos o aluno e fizemo-lo perceber o que estava a desperdiçar, dadas as suas qualidades e o seu nível de desempenho a nível técnico. Desde então, o aluno mostrou-se muito mais empenhado ao longo das aulas e, quando ocasionalmente falava para um colega em momentos inoportunos, bastava um olhar para perceber que não estava dentro das expectativas. Dentro das questões da disciplina percebemos também que, principalmente quando os alunos estão a ter um mau comportamento, não vale de nada entrarmos em gritaria e tentar falar mais alto que eles para que se calem. O silêncio nesses momentos é primordial e os alunos percebem que estão mal e acabam por se acalmar, por perceberem que algo está errado porque o professor não está a falar. O elevar o tom de voz só “incendeia” mais o problema e não o resolve.

Por fim, debateram-se questões associadas às rotinas e se estas eram ou não benéficas para os alunos. Havendo quem defenda que não devemos criar rotinas para que os alunos não se adaptem e estagnem o seu desenvolvimento, para nós foi desde cedo primordial definir algumas rotinas, mesmo em termos de tarefas propostas. Essas mesmas rotinas, como formas de organização para a preleção inicial e final, para o aquecimento e para os momentos de instrução, garantem um automatismo e um poupar de tempo que em nada prejudica os alunos. Um dos exemplos dessas rotinas passou pelo aquecimento, onde

os alunos sabiam que nós apenas instruíamos o mesmo nas primeiras duas aulas e, daí em diante, os mesmos eram responsáveis por reproduzir os mesmos exercícios. Na mesma lógica, tanto para o aquecimento como para os alongamentos finais ou a preleção final, definiram-se duas disposições. Por exemplo: nos alongamentos finais os alunos podiam adotar duas organizações: em círculo ou em xadrez, assim como os aquecimentos, decorriam ou em filas com saída por vagas ou numa fila única, longitudinal, com todos a fazer ao mesmo tempo. Desta forma, era possível otimizar tempo e automatizar os alunos para as tarefas. Também os momentos de reunião, em cada unidade didática, eram definidos logo na primeira aula e, assim, os alunos já sabiam onde se deviam deslocar quando o professor chamasse. Logicamente que este trabalho não se estendia às tarefas e que os alunos não realizavam sempre os mesmos exercícios. Procurámos sempre estimular ao máximo os alunos e, mesmo que utilizássemos o mesmo exercício uma segunda vez, este teria uma variante que o tornaria mais desafiante.

## **5. Avaliação**

A avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem e dá ferramentas ao professor para melhorar e enfrentar futuras situações de aprendizagem (Gallardo-Fuentes, 2019; Neto, A., Aquino, J., 2009).

Este foi dos parâmetros que não assumimos como difícil, e, honestamente, não refletimos, nas nossas expectativas iniciais. A avaliação é um processo mais complexo do que poderíamos imaginar e foi algo muito trabalhoso e desafiante.

Neste processo aprendemos essencialmente a importância de dar a conhecer aos alunos a forma como vão ser avaliados, não só de forma teórica como prática, colocando os mesmos a realizar, em contexto de aula, os exercícios critério que iríamos usar no momento da avaliação. Foi também importante dar a conhecer aos alunos, desde a primeira aula, a importância e o valor que era dado ao empenho nas aulas, onde optámos, em todas as modalidades, por dizer que não queríamos formar nem ver os melhores jogadores ou praticantes das modalidades, mas sim ver quem efetivamente se esforça para ser melhor ou para ajudar os outros a serem melhores. Este parâmetro é muito importante e muito considerado na avaliação final dos alunos, como se pode ver nas ponderações dos critérios de êxito do departamento de educação física (Anexo VI).

## **5.1. Avaliação Diagnóstica**

Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas (Carvalho, 1994), (Anexo VII). Em vários momentos foi discutida qual a melhor forma de trabalhar nas aulas: se dividir os alunos por grupos de nível, adequando assim as tarefas a cada um deles, ou se seria mais vantajoso que os alunos trabalhassem entre si de forma heterogénea para que fossem mais desafiados e estimulados, o que os levaria a melhorar. Apensar de várias vezes defendermos que seria mais vantajoso os alunos trabalharem de forma heterogénea, o nosso orientador nunca nos disse que isso estava certo ou erra, tendo apenas pedido que “experimentássemos” e no fim refletíssemos sobre o resultado para percebermos o que era mais correto. Efetivamente, em nenhuma das modalidades que abordámos foi mais vantajoso trabalhar com a turma de forma heterogénea, já que os alunos com menos habilidades não tinham intervenção suficiente, por exemplo, ao nível do jogo no basquetebol. Para garantir o empenho dos alunos e a sua envolvência nas aulas era importante destacar e valorizar as suas evoluções, premiando as mesmas de alguma forma. Os alunos sentiram que havia sempre um degrau a subir e que essa subida seria premiada.

## **5.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa serve como forma de rever se os objetivos propostos no planeamento inicial estão ou não a ser alcançados, para que seja possível reajustar o seu planeamento de forma a respeitar o processo de evolução de aprendizagem da turma, se necessário. Esta possui uma função controladora e é aplicada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem e localizar as dificuldades evidenciadas.

Com a exigência da elaboração dos relatórios e reflexões de aula era possível perceber constantemente o nível dos alunos, já que os mesmos eram elaborados com a maior brevidade possível, o que garantia a frescura da informação. Também na elaboração dos planos de aula e das fundamentações nos foi pedido que, essencialmente, procurássemos justificar as nossas decisões através do observado na aula anterior, de

forma a suprir as dificuldades encontradas ou a colocar novos desafios a alunos com maiores níveis de execução.

Esta avaliação formativa também se apresentava fundamental para olharmos para a nossa intervenção e percebermos onde é que a mesma poderia melhorar de forma a atingir os objetivos.

### **5.3. Avaliação Sumativa**

Este papel não poderá ser encarado como ferramenta de medida, mas sim como uma ferramenta que serve de ajuda para os alunos atingirem um objetivo, considerando toda a evolução do mesmo. No nosso caso, além dos níveis de desempenho motor, era sobretudo valorizado o empenho dos alunos em aprender, apesar das suas dificuldades. Este processo pode determinar a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa surge para confirmar todo o processo regulador de avaliação que foi realizado aula após aula, ao longo das UD.

Este capítulo foi o mais difícil para nós, pela complexidade de responder a todos os critérios necessários e como quantificar os mesmos em contexto prático. Estas dificuldades foram diminuindo ao longo do ano, com a elaboração de documentos de registo cada vez menos pormenorizados e extensos, de forma a que se tornassem mais objetivos e mais facilmente preenchidos. Para que este processo decorresse de forma mais simples, foi também essencial para nós aplicar a estratégia constantemente referenciada pelo professor orientador, assente na importância de “treinar” o momento avaliativo para perceber a eficácia e eficiência do mesmo, além de clarificarmos os alunos sobre como seriam avaliados. Não existe melhor exemplo para esta dinâmica criada que a estratégia aplicada na UD de Badminton, onde os alunos foram responsáveis pela sua avaliação, sempre com supervisão da nossa parte. Foram definidas áreas de pontuação para cada gesto e formas de como o volante deveria ser enviado para o campo adversário e os alunos tiveram a oportunidade de treinar os mesmos. Assim, no momento da avaliação, foi mais fácil para estes saber no momento qual a sua prestação e os colegas conseguiam perfeitamente quantificar cada repetição (Anexo VIII), em autonomia.

A recolha de informação nas UD traduzia-se no registo classificativo dentro de uma tabela com as respetivas ponderações associadas a cada gesto (Anexo IX). Desta

forma era possível aferir a avaliação final e fazer uma comparação à avaliação inicial para perceber a evolução dos alunos.

De forma a envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, foi-lhes também dada a oportunidade de criar, na UD de patinagem, uma coreografia final que serviu para avaliar os alunos com melhor desempenho aumentando assim o grau de exigência para os mesmos. Os colegas estavam também responsáveis por quantificar a prestação dos mesmos, o que representou um momento gratificante para todos, por se verem envolvidos no processo, o que visa que colocação do aluno no centro do processo de ensino, incumbindo ao professor o papel de facilitador da aprendizagem (Catunda & Marques, 2010). Também na UD de ginástica foi pedido aos alunos que, para avaliar os elementos de solo, elaborassem, em grupo, uma coreografia onde executassem um mínimo de gestos com uma percentagem atribuída em cada um deles e que os articulassem de forma lógica e em sintonia com a música. Este momento foi criado como uma sessão que representaria o término da UD, à imagem do sarau realizado anualmente pela escola para os alunos do ensino secundário. No badminton a situação de jogo foi avaliada através do resultado final de um campeonato, estratégia que resultou de forma muito positiva já que os alunos se mostraram empenhados e motivados para cumprir o mesmo.

Para garantir o domínio de terminologias e questões teóricas sobre as modalidades, introduzimos perguntas recorrentes durante as aulas e um pequeno teste escrito, que advém dessas mesmas perguntas, para perceber se a informação transmitida está a ser retida pelos alunos e se os mesmos estão atentos durante as aulas.

#### **5.4. Autoavaliação**

A mesma estabelece uma relação com a “experiência de si” e faz com que o sujeito indague a ele mesmo, para assim perceber possibilidades de transformação que, nesse caso, se referem aos conteúdos ensinados na Educação Física (Santos, Vieira, Stieg, Mathias, & Cassani, 2018).

Para tentar reforçar esta perceção dos alunos, na UD de ginástica optámos por pedir aos alunos, numa fase inicial que, após apresentados todos os gestos a abordar, que registassem o nível em que consideravam estar dentro de cada um deles e que seria feito

em três fases distintas, para perceber a sua evolução (Anexo X). Esta estratégia passava por, à posteriori, dar oportunidade aos alunos que trabalhassem em autonomia durante a aula dentro das suas dificuldades e, assim, não exigiríamos a um aluno proficiente, por exemplo, nos saltos no minitrampolim, a treinar os mesmos quando sentem muitas dificuldades na ginástica de solo. Esta estratégia mostrou-se pouco adequada, por dois motivos: 1) os alunos não têm uma noção clara das suas execuções, considerando que estão a realizar bem os gestos quando tal não se verifica e 2) nas aulas os alunos acabaram por estar mais tempo nas estações que achavam mais interessantes e não nas que tinham mais dificuldades. Estes fatores foram considerados logo no início da UD e a estratégia foi alterada.

Para mais uma vez garantirmos a inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem, no final de cada período era perguntado aos mesmos, em reunião com toda a turma, a classificação que cada um achava mais justa dado o trabalho desenvolvido ao longo do período. Os alunos eram questionados ao nível do seu desempenho motor, do seu comportamento e do seu empenho. As respostas foram em vários momentos coerentes com o verificado nas aulas, sendo que, nos casos em que isso não acontecia, fosse por inflação ou por deflação, fazíamos questão de deixar uma nota aos alunos para comprovar ambos os sentidos, questionando os mesmos sobre aquilo que foi a sua dedicação durante as aulas, procurando que refletissem sobre a sua evolução e depois percebessem que talvez merecessem mais do que o que estavam a pedir.

Esta rotina de envolvimento entre toda a turma foi em muito gratificante, onde os alunos faziam questão de se pronunciar sobre a sua prestação, mas também de apoiar os colegas, onde se verificaram situações em que os colegas contestavam no momento a nota que o colega atribuía em determinado parâmetro, defendendo que o mesmo merecia mais.

## **6. Lecionação noutro Ciclo de Ensino**

Apesar do contacto com outro ciclo de ensino através da turma do nosso orientador (12º ano), onde lecionámos algumas aulas, foi-nos proposto lecionarmos a um ciclo de ensino inferior ao que nos encontrávamos, para enriquecer a nossa experiência. Desta forma, deslocámo-nos à Escola Básica 2º, 3º Ciclo Infante D. Pedro, em Buarcos, onde nos foi atribuída uma turma do 6º ano de escolaridade.



Dada a proximidade de idades com a turma pela qual estávamos responsáveis durante o estágio, assumimos que o panorama seria semelhante, o que claramente não se verificou.

Começámos a nossa experiência com um momento de observação das rotinas da turma onde percebemos as dificuldades associadas à organização e compreensão das tarefas. Além das dificuldades nestes aspetos, os alunos não se apresentavam dotados tecnicamente para a modalidade em questão (tag-rugby) e as tarefas propostas não nos pareceram as mais adequadas. Ainda assim, e dadas as circunstâncias temporais e a planificação a sofrer alterações devido às provas de aferição, preparámo-nos para lecionar frisbee e badminton.

No que concerne ao frisbee, este cingiu-se a apenas uma aula de cinquenta minutos onde colocámos em prática algumas das estratégias já abordadas com o sétimo ano. Os alunos responderam de forma positiva e motivada aos desafios e mostraram-se dotados para a modalidade. A escolha por tarefas mais lúdicas intercaladas com o trabalho mais analítico resultou e os alunos não se mostraram aborrecidos. Optei pelo jogo de frisbee golf e frisbee *bowling* sendo que as duas estações apelas pecaram pela falta de material e os alunos não tiveram tanto tempo de contacto com o frisbee. Ainda assim, os alunos estiveram empenhados e apreenderam os princípios básicos do lançamento e da receção.

No badminton consideramos que a experiência foi mais positiva, já que tínhamos abordado a mesma modalidade no segundo período com o sétimo ano. Representando a primeira aula para os alunos, achámos por bem começar com informações simples e mais fáceis de memorizar para os mesmos, como aspetos associados à posição base, à pega da raquete, ao conhecimento básico do campo e ao serviço. Dado o nível dos mesmos, o foco passou por garantir que tinham o máximo sucesso possível em todas as ações e que conseguiam cooperar entre si, sustentando o volante. Algumas das tarefas e estratégias propostas foram copiadas das aulas do sétimo ano e resultaram igualmente bem, sendo que os alunos se sentiram constantemente desafiados e estimulados. Os feedbacks, essencialmente ao nível do serviço, surtiram efeito e os alunos evoluíram consideravelmente no mesmo, dado o baixo nível de desempenho inicial. Estes perceberam rapidamente as rotinas da aula e, através do questionamento, memorizaram o que considerava fundamental para aquele momento. Nota para algo que considerámos menos positivo associado à intervenção do professor titular dos mesmos, que, no final da aula, optou por procurar transmitir aos alunos questões demasiado complexas e que, no

nosso entender, confundiam os alunos e os mesmos não memorizavam por ser demasiada informação, sendo elas: 1) distinção entre as linhas de pares e singulares, quando os alunos ainda mal conheciam o campo; 2) preocupações com a pontuação e com o lado de onde deviam servir consoante a mesma, sendo que poucos eram os alunos que conseguiam servir e sustar o volante no ar; 3) falar em serviço curto e longo, com transposição de peso entre os MI e adequar o serviço ao posicionamento do adversário e 4) punir a falha de serviço com a perda do ponto, o que levava os alunos a apenas terem uma tentativa para enviar o volante para o lado contrário e, caso falhassem, o que era expectável dado o nível, não teriam oportunidade para corrigir, cingindo-se assim o jogo a serviços falhados.

Em suma, consideramos esta experiência e oportunidade muito importante já que nos possibilitou trabalhar com crianças mais jovens, onde os níveis de compreensão para questões mais simples como a organização das tarefas são mais baixos e condicionam a nossa intervenção, se não for bem pensada. Foi interessante perceber a discrepância entre uma turma de sexto e sétimo anos já que era expectável um maior equilíbrio dada a proximidade das idades.

## Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

O trabalho de Assessoria consta no guia de estágio como uma tarefa que procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola. Para tal, devemos escolher o cargo de gestão que queremos acompanhar, seja ele de gestão de topo ou intermédia, tendo escolhido fazer assessoria à Diretora de Turma (DT) do 7ºE, turma à qual estamos a prestar a tarefa de lecionação. Assim sendo, é expectável que possamos compreender as funções do cargo escolhido, como compreender todo o processo associado e a sua complexidade e amplitude. Para este trabalho tínhamos a expectativa de conseguir aprender mais sobre o cargo de diretoria, sobretudo nas tarefas inerentes à gestão dos problemas de cada aluno quer a nível escolar quer a nível familiar.

Inicialmente o nosso trabalho passou mais por questões burocráticas e de aprendizagens relacionadas com a gestão da turma, desde a justificação de faltas, resposta de emails dos pais e organização do dossiê. A estas tarefas juntaram-se as receções aos Encarregados de Educação (EE), onde o nosso interesse disparou dados os conteúdos das reuniões, já que, em muitos momentos, justificavam atitudes e posturas dos alunos, já que

os mesmos se apresentavam a ultrapassar maus períodos familiares. Este foi o aspeto mais interessante que desenvolvemos neste cargo de assessoria e permitiu perceber a complexidade da função e o tipo de problemas com que o DT tem de lidar. Casos específicos:

- 1) Aluno que enfrenta problemas familiares, nomeadamente a presença apenas da mãe que é alvo de violência doméstica por parte do filho mais velho. Este aluno apresentou-se durante algum tempo desmotivado e com falta de empenho, o que se justificava. A presença nas reuniões com o seu EE ajudaram a perceber o que se passava com o mesmo;
- 2) Diversas situações de separação parental que condicionavam animicamente os alunos, sobre os quais recaía mais a nossa atenção a todos os níveis;
- 3) Caso de *bullying* dentro da turma, não perceptível nas aulas de EF. Após conhecimento do caso e dos alunos envolvidos foi possível tentar intervir sobre o mesmo sem que os alunos percebessem. A estratégia utilizada passou por dar um papel importante e de destaque ao aluno lesado dentro da turma, que exigia que este fosse respeitado por se apresentar como o capitão e responsável da turma. Logicamente que não é possível quantificar a importância desta medida, mas os casos de abuso por parte dos colegas desapareceram em 2 semanas.
- 4) Situação escolar difícil para todos os alunos, reportada pelos representantes dos EE, justificada pelo excesso de trabalho e de matérias para estudar. Este fator poderia refletir-se na prestação dos alunos durante as aulas e foi importante perceber que passavam por um momento de exaustão.
- 5) Estado anímico de duas alunas, em momentos diferentes, que condicionavam a sua participação e empenho nas aulas. Em ambos os casos, as alunas sentiam-se sozinhas e alegavam não ter amigos e ficar de fora em todas as tarefas de grupo, o que não era visível em EF. Mesmo com a tentativa de implementar estratégias para conseguir eliminar estes problemas, num dos casos a situação da aluna agravou-se e passou de justificações associadas à falta de amigos para sensação de falta de interesse por parte dos professores, que levou o EE a ponderar transferir a aluna de escola. Ao saber destas situações foi para nós possível tentar adaptar algumas estratégias nas aulas que aumentassem o

interesse das alunas e que estas se sentissem envolvidas, mais uma vez dando-lhes tarefas de responsabilidade que as mesmas aceitaram.

- 6) Reuniões com alguns EE sobre o estado de saúde atual dos seus educandos, maioritariamente associados ao excesso de peso, levados a cabo por nós e pelo professor orientador, com a ajuda da DT. Numa destas reuniões o mais marcante passou pela posição de uma mãe que alegava “não ter tempo para caminhar com o filho”, que se encontrava em recuperação após algum tempo de cadeira de rodas e moletas, porque “o pouco tempo livre que tinha aproveitava para caminhar com uma colega” já que o seu filho “não tinha o mesmo ritmo”. Procurámos sensibilizar a mesma para a importância de estimular a criança e definimos, dadas as circunstâncias, criar um plano de treino alternativo para a mesma, a realizar ao longo do 3º período.

Por fim, a nossa intervenção, já no terceiro período, focou-se mais na discussão sobre o ponto de situação de vários alunos, já que semanalmente iam surgindo atualizações sobre diversas situações. Fomos assim acompanhando a evolução de diferentes casos que, caso não estivéssemos a acompanhar esta função, nos passariam despercebidos.

Além do conhecimento de processos burocráticos associados à gestão da turma, esta tarefa foi sobretudo enriquecedora para perceber todos os problemas que aparecem a um DT, de qualquer tipo, e ajudou a compreender melhor os alunos e as suas atitudes em diversos momentos.

### Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Na presente área, tal como nos conduz o Guia de Estágio, é esperado o desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos.

Neste sentido, levámos a cabo três torneios desportivos (Futebol, Voleibol e Basquetebol) durante o segundo período (Anexo XI), duas sessões de informação sobre Suporte Básico de Vida para assistentes operacionais (Anexo XII) e uma entrevista a duas atletas olímpicas no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada (Anexo XIII), com trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Cidadania e Português.

Relativamente aos torneios, estes passaram pelo trabalho de divulgação do mesmo, através da elaboração de um cartaz informativo que necessitou de passar várias fases de aprovação junto da direção da escola. Foi necessário, após recolher todas as inscrições, delinear o modelo competitivo e o tempo de cada jogo, já que isso dependeria sempre do número de equipas já que tinha cerca de três horas e meia para dinamizar o torneio. Neste processo contámos com a preciosa ajuda do Departamento de Educação Física, essencialmente na criação de tabelas competitivas que organizavam e distribuíam os jogos ao longo do tempo disponível.

No futebol, no dia do torneio, e após a chamada e registo dos presentes, optámos por responsabilizar os capitães de cada equipa por todos comportamentos ao longo do torneio e garantimos que estes colaboravam em todos os momentos, sendo essencial para garantir uma boa organização e o cumprimento dos tempos estipulados. Com dois espaços para realizar os jogos, foi possível contar com dois jogos em simultâneo o que acelerou o processo. O modelo de registo de resultados funcionou bem e as transições entre cada jogo foram rápidas.

Para terminar, há a destacar a presença acentuada de professores da escola com as suas turmas, que em diversos momentos encheram as bancadas e também à moldura humana que foi marcando presença ao redor do campo, o que enfatiza a importância destes eventos e traz outro significado aos mesmos.

A sessão de informação de Suporte Básico de Vida para os funcionários escolares surgiu da importância, que consideramos extrema, dos mesmos terem ferramentas para atuar em situações de emergência, já que são quem tem mais contacto com os alunos. Ficámos também capazes de levar a cabo esta sessão após participarmos em duas sessões de formação proporcionadas pelo Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM) no âmbito do projeto “SBV/DAE INEM-Escolas”. As sessões contaram com uma parte teórica de cerca de quinze minutos e uma parte prática de uma hora e meia onde foi possível aos funcionários aprender o algoritmo a aplicar em situações de paragem cardiorrespiratória. Conseguimos de forma competente transmitir tudo o que havíamos aprendido, seguindo os passos que nos foram apresentados na segunda formação, onde nós próprios fomos preparados para dar a formação de acordo com os procedimentos definidos pelo INEM.

Por fim, a entrevista no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada foi um momento de partilha positivo e enriquecedor para os alunos. Esta procurou dar a conhecer o papel das mulheres nos jogos olímpicos, a sua evolução e as suas dificuldades, onde trabalhámos de forma interdisciplinar com os professores de português e cidadania das turmas pelas quais estamos responsáveis. Estes procuraram informação sobre as atletas presentes e elaboraram perguntas para as mesmas. Tivemos então o privilégio de receber a Dra. Beatriz Gomes e a Atleta Francisca Laia, numa sessão que decorreu, segundo as mesmas, “de forma muito positiva”, onde partilharam algumas das suas histórias e conquistas e, para gáudio de todos, partilharam objetos que não estão acessíveis a todos, como credenciais dos jogos olímpicos, camisolas oficiais de competição e equipamento referente à modalidade de canoagem. Este foi um momento gratificante para todos, que esperamos ver repetido nos próximos anos, dando assim continuidade ao Projeto.

#### Área 4 – Atitude Ético-Profissional

De acordo com o Guia de Estágio (p. 44), a importância da ética profissional advém da transversalidade da dimensão intervenção pedagógica e é fundamental para a construção do profissionalismo docente.

Desde cedo assumimos o compromisso com as aprendizagens dos alunos, garantindo que os mesmos eram integrados da melhor forma dentro das suas limitações. Surgiu, neste sentido, o trabalho desenvolvido desde cedo com um aluno que se encontrava em cadeira de rodas e que em momento algum esteve deslocado do resto da turma. Criámos, logo na primeira UD, estratégias que garantissem a integração do mesmo nas aulas e o trabalho técnico possível. Para isto, nas diferentes aulas optámos por duas estratégias diferentes: 1) criar estações facilitadoras para o mesmo onde realizava os gestos que a turma estava a realizar, mas de forma adaptada, como substituir o cesto por um carro de bolas, que era mais baixo e atingível pelo mesmo; 2) pedir a colaboração de um colega mais desenvolvido tecnicamente que pudesse trabalhar o passe e a receção com este. Neste sentido a turma mostrou um trabalho cooperativo muito interessante, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar. Fizemos questão de reforçar a importância do que todos estavam a fazer para ajudar um colega com mais dificuldades.

Começámos por trabalhar com os alunos em grupos heterogéneos o que não se verificou benéfico para os mesmos e não ia de encontro às expectativas dos mesmos, por

não apresentarem sucesso nas suas ações. Desta forma, rapidamente alterámos o paradigma e os alunos passaram a trabalhar de forma homogénea, com a criação ou adaptação de tarefas para que estes conseguissem respeitar uma lógica progressiva que os encaminharia ao sucesso. Consideramos em alguns momentos a criação de diferentes “divisões” onde a subida ou a chamada às divisões superiores premiava o esforço e o trabalho desenvolvido até então. Nesta lógica, em várias atividades criámos sempre níveis distintos de dificuldade de execução para que os alunos pudessem, por si, escolher em qual se enquadravam mais, tendo sempre a possibilidade de se desafiar e tentar o mais exigente. Desta forma, conseguíamos responder às necessidades dos alunos menos evoluídos e continuar a estimular os mais, com desafios constantes. Em casos muito específicos procurámos que os alunos mais evoluídos tivessem um papel de mentoria com os colegas, ajudando os mesmos a melhorar.

Foi para nós necessário adaptar as condições de aprendizagem de um aluno que passou por uma reabilitação muito demorada após andar de cadeira de rodas. Tendo passado grande parte do ano nessa mesma cadeira, o aluno até então tinha apenas realizado trabalho teórico para compensar a incapacidade de realizar o prático, apesar de na grande maioria das aulas serem criadas alternativas que possibilitassem a participação do mesmo. Este integrou as aulas de forma prática na UD de Badminton, mas com muitas limitações e foi nesse momento que achámos necessário intervir. Num momento de avaliação, uma tarefa implicava subir a uma cadeira e, no momento de descer da mesma, o aluno mostrou-se em pânico e sem qualquer capacidade para descer da mesma, alegando não conseguir fletir a perna. Mesmo com a criação de “degraus” para descer, foi necessário o acompanhar o mesmo no processo. Neste momento achámos primordial agir enquanto professores, de forma a tentar perceber se conseguiríamos ajudar o aluno, convocando assim o EE para expor a situação, pedindo que procurasse ajuda para estimular o seu educando. Para este, na UD de Ginástica, dada a impossibilidade de realizar todos os gestos, foi desenvolvido um plano individual a realizar durante as aulas, com constantes desafios e formas de registo que possibilitavam acompanhar a sua evolução. Este plano mostrou-se benéfico e o aluno mudou desde então a sua relação com os professores, apresentando-se mais cuidadoso e preocupado em cumprimentar e despedir em todas as aulas. No mesmo sentido, mas apenas por questões de saúde devido ao visível excesso de peso, criámos e propusemos a dois alunos um plano a realizar em casa, totalmente facultativo, para que se mantivesse ativos e desafiámos ambos a

participar no Desporto Escolar (DE). Ambos cumpriram o plano, mostrando-se satisfeitos e empenhados e um deles ingressou no DE na modalidade de Remo. Esta preocupação constante com os alunos e o seu bem-estar é fundamental e deve fazer parte da tarefa de docente e de profissional na área do desporto.

Desde o início que sabíamos as nossas dificuldades, mas as mesmas não nos impediam de traçar um caminho bem definido onde algumas regras imperavam e delimitavam as nossas ações. Conscientes das nossas limitações, era de extrema importância conseguir refletir sobre elas e sobre os erros de percurso. Esta reflexão e análise foi feita constantemente, em reunião com o professor orientador ou com entre colegas, sendo que era clara a preocupação em perceber o que havia a melhorar no final de cada aula. É difícil pensarmos numa aula onde, no final, não surgisse a pergunta “Como é que correu a aula?”. Desta pergunta gerava-se a discussão e a justificação de algumas decisões e tudo era colocado por palavras nas reflexões finais de cada aula de forma a conseguir eliminar aspetos menos positivos e reforçar os que eram destacados. Este processo foi fundamental para ajudar a melhorar as aulas de forma progressiva, em todos os aspetos. Para além disto, refletindo a nossa noção para a falta de conhecimento sobre algumas modalidades, desde cedo que procurámos assistir ao maior número de aulas possível dos outros professores e questionávamos sobre que estratégias poderíamos utilizar para responder aos hipotéticos cenários. A UD de patinagem foi onde procurámos mais soluções e estratégias, sendo fundamental a ajuda dos colegas do Departamento de Educação Física. Foi também constante a procura por informações relativas às diferentes modalidades a abordar, garantindo assim propostas adequadas para os alunos para garantir o sucesso e o envolvimento dos mesmos nas tarefas, sendo delas exemplos: 1) documentos referentes à licenciatura onde constavam exercícios de atletismo e as suas diferentes progressões; 2) observação de treinos de DE, no caso do badminton, para perceber as melhores estratégias para as aulas não se tornassem monótonas para os alunos e 3) consulta de vídeos de diferentes modalidades com estratégias e ideias sobre as quais refletíamos e ajustávamos para o nosso contexto.

Dento desta perspetiva de procura por novas ferramentas e opções a aplicar nas minhas intervenções, participámos em duas formações sobre orientação (Anexo XIV) que nos ajudaram a perceber diferentes formas de a implementar em contexto escolar. Destas resultaram também as participações em diferentes atividades organizadas pela entidade responsável pela formação (Associação Desportiva do Mondego), que nos deixaram mais



elucidados sobre as atividades desenvolvidas neste âmbito. Neste sentido estivemos também presentes em formações de golfe proporcionadas pelo professor orientador.

Participámos também de forma voluntária em coadjuvação com o Centro de Formação Desportiva nas sessões semanais de surf e bodyboard, onde ajudávamos desde as questões logísticas de distribuição de material até à parte prática, com intervenção nas fases do aquecimento, da instrução e dentro de água para ajudar os participantes (Anexo XV). Estivemos envolvidos neste projeto durante praticamente todo o ano letivo, ao qual se juntou, mais tarde, a modalidade de remo, onde participámos também em todos os processos, dando essencialmente suporte dentro de água, para que os alunos que estavam à espera de poder praticar as técnicas não estivessem parados. Com estes fizemos passeios de canoagem, o que representou um momento prazeroso para todos.

Estivemos presentes nas formações de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa, proporcionadas pelo INEM, uma delas com o intuito de conhecermos todos os procedimentos em ambos os casos e outra para nos preparar para formar, dentro do algoritmo desenvolvido pelo mesmo, sendo assim para nós possível transmitir a informação aos nossos alunos de forma correta e coerente. Ambas as formações foram gratificantes, dada a importância de termos, assim, a capacidade de agir perante uma situação de emergência em todos os cenários, inclusive em contexto de aula.

No decorrer participámos também em diversos Seminários com a perspetiva de desenvolver a nossa formação e procurar o desenvolvimento pessoal, nomeadamente: 1) Seminário Internacional do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto, focado nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, onde foi possível conhecer a diversos projetos internacionais e se discutiu a literacia e cultura motora (Anexo XVI); 2) II Congresso Internacional sobre Metodologias Ativas, Modelos de Ensino-Aprendizagem e Investigação em Ciências da Educação e Desporto, com a apresentação de um trabalho desenvolvido em contexto de Erasmus no período de Estágio da Licenciatura (Anexo XVII).

No contexto escolar estivemos presentes em diversas atividades e iniciativas que procuram melhorar a mesma. Podemos destacar: 1) colaboração na demarcação de um percurso de orientação fixo, dentro do recinto escolar; 2) presença em atividades como o corta-mato escolar distrital e as provas “MegaSprint”; 3) júris convidados para o Sarau de Ginástica realizado anualmente para os alunos do ensino secundário.



## **CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema: “A motivação dos alunos do 7º e 8º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho para as aulas de Educação Física – O efeito da música durante o aquecimento”**

### **Resumo**

Este trabalho teve como objetivo perceber os níveis de motivação dos alunos de duas turmas, uma do sétimo e outra do oitavo ano de escolaridade, para as aulas de educação física e a influência da música durante o aquecimento para a mesma.

Participaram quarenta e nove alunos da Escola Secundária Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz, sendo vinte e seis do sexo feminino e vinte e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade, do sétimo e oitavo anos de escolaridade, aos quais foi aplicado o questionário Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ).

Este questionário considera as seguintes categorias de motivação: a amotivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, dividida em três regulações: regulação externa, regulação identificada e regulação introjetada. Foram analisadas as diferentes fontes de motivação dentro de cada ano de escolaridade para perceber se existiam diferenças entre si.

Os resultados obtidos revelam que não existe diferenças significativas nas dimensões da motivação entre os alunos do sétimo e oitavo anos de escolaridade, à exceção da regulação externa ( $Z = -2,156$ ;  $P = 0,031$ ).

**Palavras chave:** amotivação. motivação extrínseca. motivação intrínseca. PLOCQ.

## **Abstract**

This work aimed to observe the motivation levels of students from two classes, one from the seventh and the other from the eighth grade, for physical education classes.

Fifty-one students from the Joaquim de Carvalho Secondary School, in Figueira da Foz, participated, twenty-seven females and twenty-four males, aged between eleven and fourteen years old, from the seventh to eighth grade, to which the Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) was applied.

Amotivation, an intrinsic motivation and an extrinsic motivation were evaluated, divided into three regulations: external regulation, identified regulation and introjected regulation). They were analyzed as different sources of motivation within each grade to see if there are differences between them.

The results obtained show that there are no significant differences in the dimensions of motivation between students in the seventh and eighth years of schooling, with the exception of external regulation ( $Z = -2.156$ ;  $P = 0.031$ ).

**Key-Words:** amotivation. extrinsic motivation. intrinsic motivation. PLOCQ.

## **1. Introdução**

O desenvolvimento do Tema-Problema passa pela necessidade de percebermos o que motiva os alunos a praticar EF e qual a influência da idade nesse fator modulador do comportamento.

O estabelecimento de atitudes disciplinares efetivas, no sistema educativo, é fundamental para assegurar o sucesso acadêmico e providenciar um clima de aprendizagem seguro, como meio de possibilitar fins mais nobres, como a autoformação, autoestima e a autoconfiança (Fonseca et al., 2008). Sem alunos motivados não conseguimos garantir o seu envolvimento nas aulas, sendo esse o fator fundamental para as suas aprendizagens.

Para Maggil (1984), a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem se sentirem motivados, os alunos em aulas de Educação Física, apresentarão um comportamento pouco empenhado nas atividades propostas.

Do ponto de vista pedagógico, a motivação significa fornecer um motivo, ou seja, estimular o aluno a ter vontade de aprender. É uma das condições indispensáveis para o aluno aprender é o seu nível motivacional, que pode depender muito do professor. Pois como afirma Freire (1996), citado em Gomes (2012), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Face a este preâmbulo, é para nós importante, enquanto futuros professores de EF, perceber as fontes de motivação dos alunos para a prática da mesma, em que razões assenta e também perceber como se comporta nos diferentes anos de escolaridade, comparando o início do ano, que representa o momento um, com o final do ano, representando o momento dois. Será também objetivo analisar dentro de cada ano, as diferenças entre os dois momentos. Para tal, será apresentado um breve enquadramento teórico, uma explicação da metodologia aplicada e posterior análise, apresentação e discussão dos resultados obtidos.

## 2. Enquadramento teórico

Edmunds (2006), citando a Organização Mundial de Saúde (OMS), afirma que já se chegou a um consenso mundial entre as autoridades médicas que a AF constitui um elemento fundamental para uma vida saudável. Em contraponto, observamos o aumento da obesidade infantil, que já se assume como um dos casos de saúde pública mais sérios deste século, onde um em cada dez jovens com idades entre os 5 e os 17 anos de idade têm excesso de peso ou obesidade (World Health Organization, 2018).

Representando muitas vezes a EF o único momento em que realizam algum tipo de exercício ou mesmo AF, explorar os determinantes motivacionais do comportamento do exercício tornou-se um tópico proeminente na psicologia do exercício (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2006). Os alunos, nestas aulas, devem encontrar-se em atividade física vigorosa a moderada num mínimo de 50% do tempo da mesma (Lounsbery & Mckenzie, 2015)

O termo motivação é definido muito vagamente. Em Andrade et. al., (2006) é possível encontrar várias propostas de definição do mesmo. Na prática desportiva, de acordo com Samulski (2002) a motivação depende de uma interação entre aspetos da personalidade como, expectativas, necessidades e interesses e fatores ambientais como desafios, influências sociais e facilidades. Do ponto de vista social, a motivação pode ter um papel importante na formação e desenvolvimento de personalidade e existe um consenso que define que a mesma resulta de aspetos internos e externos do indivíduo: os primeiros facilitam a realização das tarefas e potencializam a autodeterminação e os externos funcionam como reforço (Padrón & Palacios, 2022).

O conhecimento da relação entre a prática motora e o conjunto das motivações dos praticantes de atividades físicas é essencial para a intervenção do profissional desta área (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira, & Gil, 2012).

A teoria da autodeterminação (SDT) surge com a proposta de três tipos de motivação: a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a amotivação. Quando alguém está a fazer uma atividade por prazer ou interesse inerente, é considerada motivação intrínseca; por sua vez, se a pessoa está a realizar uma atividade apenas para evitar a desaprovação ou obter resultados/prémios, consideramos motivação extrínseca. (Teixeira, Monteiro, Carraça, & Palmeira, 2018). A amotivação é um estado em que falta

intenção ao sujeito e a motivação não se consegue interligar a nenhum fator (Deci & Ryan, 2000; Vallerand et al., 1992).

Segundo Nicholls, citado em Durão e seus col. (2010), em contextos da aprendizagem, uma das diferenças fundamentais entre as pessoas orientadas para o rendimento e para a tarefa, reside no modo como os mesmos definem e avaliam a competência. Segundo o mesmo, se a pessoa estiver motivada para a tarefa, o conceito da aptidão é indiferenciado e a competência percebida torna-se menos relevante, uma vez que o indivíduo procura demonstrar ou desenvolver o domínio da tarefa, em vez de demonstrar capacidade normativa (Durão, Calvo, Fonseca, Gimeno, & Rubio, 2010).

Para Fernandes (2001), a idade condiciona os motivos assinalados para adesão a prática desportiva. Este refere que existem diferenças significativas entre os motivos referidos por nadadores mais novos face aos mais velhos, sendo que os mais novos atribuem valores significativamente mais altos à Afiliação Geral e à Afiliação Específica. Contudo, Fonseca, Freitas e Frade (1998), numa amostra de 183 sujeitos concluíram que os atletas de futebol mais velhos (escalões de juvenis e juniores) atribuíam maior importância aos motivos relacionados com a Afiliação Geral ao passo que os mais novos (escalões de infantis e iniciados) valoravam mais a Afiliação Específica.

A literatura sobre a influência da idade na estrutura motivacional não parece ser, ainda, como se constata, totalmente clara (Januário, 2012; Marzinek, 2004; Pansera, et.al., 2016;). Além disso, evidências sugerem que o uso de música em aulas de educação física pode melhorar a capacidade mental dos alunos, reduzindo a atenção à fadiga o que aumenta o seu tempo de empenhamento motor (Gujjala et.al., 2017). A utilização da música, reduzindo então a perceção de esforço, deve ser utilizada nas aulas e é recomendada nas várias fases da aula, incluindo o aquecimento (Stephenson et.al., 2022). Esta, segundo o mesmo autor, pode aumentar a motivação dos alunos por incitar sentimentos positivos, memórias afetivas e prazer.

É objetivo principal deste estudo avaliar a influência da utilização de música em diferentes idades e usada durante a fase de aquecimento na motivação dos alunos.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Procedimentos**

Após apresentar-se os objetivos do estudo e depois de obter a autorização do Diretor da escola e o consentimento dos alunos (Anexo XVIII), para a aplicação dos questionários. Estes, foram aplicados no início da aula de EF e foi garantida a confidencialidade das respostas, tendo sido reforçado, junto dos alunos, que não existem respostas certas ou erradas, solicitando-se que respondessem de forma sincera. Posteriormente, foi explicada a forma de preenchimento do questionário para que não existissem dúvidas. O mesmo foi preenchido em dois momentos diferentes: 1) no início do ano letivo e 2) a meio do terceiro período, representando então o momento 1 e o momento 2.

Este questionário permite obter informação relevante para a regulação comportamental em educação física, proporcionando uma ferramenta para ajudar os mesmos a compreender melhor o comportamento dos alunos em contexto de aula. Este fator pode ser importante para evitar alguns comportamentos indesejados, baixa adesão às tarefas ou sentimentos de tédio.

#### **3.2 Instrumentos**

Neste estudo foi utilizado o Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) (Anexo XIX), inicialmente desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox através de uma adaptação do Questionário de Autorregulação desenvolvido por Ryan e Connell que é usado para avaliar a motivação para a prática de EF. Este inquérito que consiste em 18 itens com uma escala de 1 (“Discordo totalmente”) a 7 (“Concordo totalmente”), sendo que os pontos estão agrupados nos seguintes fatores: 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). Cada um destes fatores reflete um regulamento comportamental que estão englobados na SDT Motivacional Continuum.

Segundo Deci e Ryan, citado em Teixeira (2018), a motivação extrínseca é composta por quatro regulações comportamentais crescentes no grau de autodeterminação ou autonomia. 1) O menos autodeterminado, que é a regulação externa, onde é influenciado por pressões externas ou recompensas no comportamento; 2) a regulação introjetada, que reflete pressões autoimpostas como culpa, vergonha ou



proteção do ego e 3) a regulação identificada, que se refere ao reconhecimento e aceitação da importância de um comportamento.

Para complementar estas três regulações, considerou-se ainda a escala de Vallerand e os seus colaboradores (1992) para medir a amotivação.

*Tabela 1 – Bases de comportamentos que variam no grau em que são autodeterminados dentro dos diferentes tipos de motivação e regulação.*

<b>Comportamento</b>	<b>Não autodeterminado</b>	<b>Motivação Extrínseca</b>			<b>Autodeterminado</b>
<b>Tipo de motivação</b>	Amotivação				Motivação Intrínseca
<b>Tipo de regulação</b>	Não regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação Interna

### 3.3. Amostra

Participaram 49 alunos da Escola Secundária Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz, sendo 26 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, do 7º e 8º anos de escolaridade.

### 3.4. Análise dos dados

Os dados recolhidos foram inicialmente organizados numa tabela Microsoft Excel 2016 e, posteriormente, tratados no software IBM SPSS versão 27 (IBM Corporation, New York, USA). Neste estudo a análise descritiva foi realizada a toda a amostra. Antes de qualquer procedimento estatístico, a normalidade da distribuição da amostra foi analisada, com o teste Shapiro-Wilk ( $p < 0,05$ ) a qual não se comprovou para todas as variáveis. Todas as variáveis foram apresentadas descritivamente através dos valores de mediana e de variância (tabela 2). Para analisar a diferença entre os diferentes tipos de motivação em função do ano de escolaridade foi utilizado o teste estatístico Mann Whitney U, com um nível de significância de 5%.

## 4. Apresentação dos resultados

Na tabela 2 podemos observar a distribuição dos tipos de motivação nos dois anos de escolaridade em ambos os momentos.

Tabela 2 - Distribuição dos tipos de motivação.

	M1				M2			
	7º Ano		8º Ano		7º Ano		8º Ano	
	Mediana	Variância	Mediana	Variância	Mediana	Variância	Mediana	Variância
Mot_Int	7,000	1,206	7,000	1,840	7,000	,634	7,000	1,123
Reg_Ident	6,750	1,232	6,500	1,550	6,000	,916	6,000	1,345
Reg_Introj	4,000	4,565	2,000	4,199	2,000	2,738	3,000	5,054
Reg_Extr	4,000	3,998	1,500	3,387	2,000	2,141	2,000	2,373
Amot	1,000	,184	1,000	1,212	1,000	1,284	1,000	,623

Mot\_Int: Motivação intrínseca; Reg\_Ident: Regulação Identificada; Reg\_Introj: Regulação

Introjetada; Reg\_Extr: Regulação Externa; Amot: Amotivação; M1: Momento 1; M2: Momento 2

Após a análise dos dados, não se verificaram diferenças com significado estatístico entre os dois anos de escolaridade nos níveis de motivação ( $p > 0,05$ ), com exceção para a regulação externa ( $Z = -2,156$ ;  $P = 0,031$ ). A regulação introjetada apresentou-se na marginalidade da significância estatística ( $Z = -1,670$ ;  $P = 0,095$ ).

Por sua vez, após analisar cada uma das turmas de forma individual, encontram-se, no sétimo ano, diferenças com significado estatístico na regulação externa ( $Z = -2,365$ ;  $P = 0,011$ ) e na regulação introjetada ( $Z = -2,606$ ;  $P = 0,009$ ), e no oitavo ano, apesar de não se registarem diferenças com significado estatístico, a regulação externa aproxima-se dessa significância ( $Z = -1,729$ ;  $P = 0,073$ ).

## 5. Discussão dos resultados

A influência da música no incremento da motivação nas aulas de EF, deverá ser incluída em atividades voltadas para a aptidão cardiorrespiratória (Cadenas-Sanchez, 2021). Relaciona-se o uso da música durante a atividade física com um estado emocional mais positivo, que permite a dissociação de sinais sensoriais internos e focar noutros fatores (Bigliassi, et.al., 2019), tornando assim a experiência mais prazerosa quando

comparado com a ausência da mesma (Hutchinson & Karageorghis, 2013) e permite prolongar exercícios de alta intensidade (Maddigan, et.al., 2019). É também referido que a música é significativamente mais eficaz na motivação de crianças obesas, com efeito positivo na melhoria da capacidade aeróbia e anaeróbia e a redução da percepção de esforço (Eliakim et.al., 2019).

A literatura não relaciona a música à idade, e a influência da mesma na estrutura motivacional não parece ser, ainda, como se constata, totalmente clara (Januário et al., 2012). Cid (2002), Balbinotti (2011) e Gomes (2012) encontraram diferenças entre idades na motivação, especialmente ao nível da motivação intrínseca. Vários autores apresentam a idade como variável diferenciadora (Afonso et al., 2009), assim como outros referenciados em Januário (2012) (Biddle, 1995; Biddle & Mutrie, 2001; Fernandes, 2001; Fonseca, 1995; Fonseca & Fontáinhas, 1993; Fonseca et al., 1998; Gould et al., 1982; Rebelo & Mota, 1994). Por sua vez, o mesmo autor regista aumento do valor de importância atribuída ao estatuto, socialização e libertação de energia, e em Fonseca e Fontáinhas (1993), regista-se o oposto. Ainda assim, Folle (2012) não encontrou diferenças na associação da motivação com a idade, assim como e Folle, Pozzobon e Farias (2007), citados nesta mesma obra, e Rodrigues e Maura (2001).

Neste trabalho não se registaram diferenças significativas nos dois momentos entre os dois anos de escolaridade ao nível da motivação, com exceção para a regulação externa, ao que lhe concerne aspetos relacionados com pressões externas ou recompensas no comportamento. Assim, em perguntas como “eu participo nas aulas de EF porque é obrigatório” ou “para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo” os alunos responderam com maior frequência que discordavam desta afirmação, quando comparados os dois momentos.

Complementarmente, se analisarmos os anos de forma individual, verificamos que: 1) no sétimo ano se registaram diferenças com significado estatístico ao nível regulação introjetada e da regulação externa, e os alunos mostraram discordar com afirmações como “porque me sentiria culpado se não o fizesse” e “porque vou arranjar problemas se não o fizer” e 2) no oitavo ano, apenas a regulação externa ficou perto da significância estatística, apesar de não a atingir.

Verificando a semelhança entre os dois anos de escolaridade, este fator pode ser considerado ao nível do planeamento, assumindo que não existiriam preocupações consideráveis ao trabalhar entre o sétimo e o oitavo ano. Em estudos futuros seria

interessante procurar envolver mais turmas e, posteriormente, aumentar o tempo de utilização da música.

### **5.1 Limitações do estudo**

Este estudo apresenta algumas limitações a considerar em futuras investigações, que são elas: 1) o momento de aplicação dos questionários acontece no decorrer de unidades didáticas diferentes, o que pode influenciar algumas respostas já que os alunos podem estar mais motivados por praticarem algo que gostam; 2) a motivação dos alunos pode aumentar apenas por se sentirem envolvidos no processo de escolha da música e não pela música em si; 3) o avançar do ano letivo pode aumentar a motivação dos alunos pelo incremento da empatia com o professor, já que a relação entre os mesmos evolui; 4) o número da amostra é reduzido, o que poderia ter influenciado alguns resultados, como é exemplo uma das dimensões no oitavo ano, que poderia ter alcançado o significado estatístico e 5) apenas foram analisadas duas turmas, uma de cada ano letivo, o que é diminuto, considerando que existem na escola mais quatro turmas em cada um dos anos.

## **6. Conclusão**

O presente estudo teve como objetivo, através da aplicação de um questionário (PLOCQ), perceber se se verificavam diferenças entre as diferentes fontes de motivação (amotivação, motivação intrínseca e a motivação extrínseca, dividida em três regulações: regulação externa, regulação identificada e regulação introjetada) para as aulas de EF entre duas turmas, uma do sétimo e outra do oitavo ano de escolaridade.

Após a aplicação deste questionário e tratamento dos dados recolhidos no mesmo verificou-se que não se registam diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade ( $p > 0,05$ ), à exceção da regulação externa, que atingiu significância estatística e a regulação introjetada que se aproximou da mesma.

Estes dados permitem a todos os professores de educação física perceber que apesar da necessidade de se adaptarem no ensino da disciplina de forma a conseguirem melhorar não só o nível de motivação, como também o aproveitamento escolar dos alunos, que não existirá uma grande divergência entre os dois anos letivos abordados, o que poderá facilitar o planeamento.

Segundo vários autores, citados em Durão et.al., (2010), o clima motivacional para as aulas de Educação Física poderá favorecer a valorização das atitudes disciplinares e estas são reveladoras “de alunos que estão mais orientados para a tarefa, centram a sua atenção na aprendizagem e no progresso, se esforçam para aprender e se empenham em criar um ambiente de trabalho ordenado, pacífico e de cooperação com os pares, bem como desfrutam de sentimentos afetivos positivos”.

A percepção sobre as dimensões onde se registam maiores evoluções dá informações importantes ao professor. Foi perceptível que as diferenças estiveram centradas em aspetos relacionados com a diminuição da importância dada a pressões externas ou recompensas no comportamento e a pressões autoimpostas como culpa, vergonha ou proteção do ego.

Seria interessante analisar e comparar resultados obtidos entre dois anos letivos com maior diferença de idades, entre o sétimo e o décimo segundo ano, por exemplo, já que o fator idade pode alterar os resultados assim como a presença em diferentes momentos da vida (no sétimo ano uma entrada num novo ciclo de ensino e no décimo segundo ano, o término do ensino secundário e posterior entrada no ensino superior).

Poderia também ser interessante comparar alunos de diferentes escolas da Figueira da Foz, para perceber se o contexto escolar tem influência na motivação dos alunos.

## **7. Bibliografia**

Afonso, A., Fernandes, A., Soares, D., & Fonseca, A. (2001). Estudo exploratório sobre os motivos que levam as pessoas a praticar aeróbica, In A. Fonseca (Ed.), Estudos sobre Motivação (pp. 88-91). Porto: FCDEF.

Andrade, C., Keller, B., Okazaki, F. H., Oliveira, S., & Coelho, R. (2006). “A influência do tempo de prática na motivação intrínseca de atletas de futebol masculino, da categoria juvenil de clubes profissionais”. Centro de Pesquisa em Exercício e Esporte Grupo de Pesquisa em Psicologia do Esporte Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd96/motivac.htm>

Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L., Balbinotti, C. A. A., & Saldanha, R. P. (2011). Regular practical motivation for physical activity: An exploratory study.

Estudos de Psicologia (Natal), 16(1), 99–106. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000100013>

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.

Bigliassi, M., Karageorghis, C. I., Hoy, G. K., & Layne, G. S. (2019). The Way You Make Me Feel: Psychological and cerebral responses to music during real-life physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 41(January 2018), 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.01.010>

Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.

Cadenas-Sanchez, C., Lamonedá, J., & Huertas-Delgado, F. J. (2021). Association of cardiorespiratory fitness with achievement motivation in physical education in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052317>

Caetano, R., Mendes, F., & Sarmento, H. (2015). Influência do Estilo Tarefa na Aquisição Motora e Retenção de Habilidades em Voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1(8), 94–101

Carreiro da Costa, F., Marques Da Costa, A., Dinis, J., & Piéron, M. (1998). Une Analyse de la Qualité du Feed-Back. In C. Amade-Escot, J. P. Barrué, J. C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, & A. Terrise (Eds.), *Recherches en EPS: Bilan et Perspectives* (pp. 215–223). Paris: Editions Revue EPS.

Carvalho, L. (1994). Sociedade Portuguesa de Educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10–11), 135–151. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>

Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação Física Escolar - Referenciais para o

ensino de qualidade. (pp.56)

Cavalcanti Neto, A. L. G., & Aquino, J. de L. F. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação Em Revista*, 25(2), 223–240. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982009000200010>

Cid, L. F. (2002). Alteração dos Motivos para a Prática Desportiva das Crianças e Jovens. <http://www.efdeportes.com/> Buenos Aires: Revista Digital. Año 8 - N° 55.

Clemente, F. M. (2014). Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding : Adequando os Estilos de Ensino e Questionamento à Realidade da Educação Física. *Revista Brasileira Ciências Do Esporte*, Florianópolis, 36, 587–601.

Correia, L. M. (2003). Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Coleção Educação especial. Porto. Porto editora.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF* nº 37.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Drost, D. (2018). Manipulating Feedback during Physical Education Climates: Immediate Effects on Motivation and Skill Performance. *ICHPER-SD Journal of Research*, 9(2), 46–54

Durão, L. M. O., Calvo, T. G., Fonseca, A. M., Gimeno, E. C., & Rubio, K. (2010). Motivação na educação física: fatores influenciadores da disciplina escolar. *Revista Brasileira de Psicologia Do Esporte*, 3(2), 136–156.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240–2265. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00102.x>

Eliakim, A., Eliakim, M., Pantanowitz, M., Meckel, Y., & Nemet, D. (2019). The Effect of Motivational Music on Aerobic and Anaerobic Performance Among Overweight Children. *25*, 75–87.

Folle, A., & Teixeira, F. A. (2012). Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. *Revista Da Educacao Fisica*, 23(1), 37–44. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i1.12202>

Fernandes, R. (2001). A motivação para a prática de natação de competição em atletas pré-juniores e juniores-seniores In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação* (pp. 74). Porto: FCDEF

Fonseca, A., Freitas, N., & Frade, V. (1998). Estudo da relação entre a idade dos atletas e os seus motivos para a prática do futebol em equipas federadas da região de Coimbra. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação*. Porto: FCDEF

Fonseca, F. de S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2008). *Demonstração e Prática Mental*.

Gallardo-fuentes, F. J., Carter-thuillier, B., & López-pastor, V. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena Formative and Shared Assessment in the Initial Training of Physical Education Teachers : Results after Four Years of Implementation in a Chilean Public University. *12*(1), 139–155.

Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F., Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.



Gomes, V. A. (2012). Motivação para a prática da educação física no 3o ciclo do ensino básico e sua relação com a perspectiva dos Pais sobre a disciplina .”. (3).

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas Da Educação Física I*, 89–95.

Gujjala, D. R., Latha, D. M., & Devi, D. S. (2017). Psychophysical effects of music in exercise. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 5(6D), 2301–2305. <https://doi.org/10.21276/sjams>

Gutiérrez, Melchor; Ruiz, Luis-Miguel; López, Esther (2010). Perceptions of Motivational Climate and Teachers' Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 597–608. doi:10.1017/S1138741600002274

Hutchinson, J. C., & Karageorghis, C. I. (2013). Moderating influence of dominant attentional style and exercise intensity on responses to asynchronous music. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(6), 625–643. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.6.625>

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](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)

Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38–51. [https://doi.org/10.6063/motricidade.8\(4\).1551](https://doi.org/10.6063/motricidade.8(4).1551)

Llerandi Padrón, V., & Barrios Palacios, Y. D. (2022). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Revista Conrado*, 18(84), 30-39.

Lounsbury, M. & McKenzie, T. (2015). Physically literate and physically educated: A rose by any other name? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 139–144. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.002>.

Maddigan, M. E., Sullivan, K. M., Halperin, I., Basset, F. A., & Behm, D. G. (2019). High tempo music prolongs high intensity exercise. *PeerJ*, 2019(1). <https://doi.org/10.7717/peerj.6164>

Magill, R. A. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.

Marzinek, A. (2004). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: [Motivacao\\_em\\_Educacao\\_Fisica-with-cover-page-v2.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312111111_Motivacao_em_Educacao_Fisica-with-cover-page-v2.pdf) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)

Matos (2010): Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Onofre, M., & Jardim, M. (2008). The self -effi cacy of preservice physical education teachers' and it sources. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, Estoril, Portugal

Pais, A. (2010). *Encontros de didática. Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa*. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Pansera, S. M., Valentini, N. C., de Souza, M. S., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: Diferenças no sexo e na idade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 313–320. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202972>

Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Eliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59- 90). Champaign, IL: Human Kinetics.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

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

Rodríguez, L. A., Maura, G. V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de educación física. *Efdeportes.com*, Buenos Aires, ano n. 32, mar. 2001. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm>

Rosado, A. (1990). A Disciplina nas Classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, Nº 38.

Rosado, A., e Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. IN A. ROSADO, e I. MESQUITA (eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

Samulski, D. (2002) *Psicologia do desporto: manual para a Educação Física: Psicologia e Fisioterapia São Paulo*

Santos, W. Dos, Vieira, A. D. O., Stieg, R., Mathias, B. J., & Cassani, J. M. (2018). Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. *Journal of Physical Education*, 30(1), 3005. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3005>

Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Colección Educación Física. 2.ª ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. (p.61-257)

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Stephenson, R., Beddoes, Z., Otterson, S., & Rugen, J. (2022). Research-Based Practical Applications for Utilizing Music to Increase Motivation and Physical Activity in Physical Education. *Strategies*, 35(1), 17–22. <https://doi.org/10.1080/08924562.2021.2000539>

Sousa, R. P. (2010). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. 85–92.

Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(5), 392–403. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392>

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>

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159–1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>


World Health Organization. (2018). Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Highlights 2015-17. World Health Organization, 1–8. Retrieved from [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/372426/WH14\\_COSI\\_factsheets\\_v2.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf)

**Outros documentos:**

- Projeto Educativo, 2017/2020 da ESJCFF
- Programa Nacional de Educação Física.
- Regulamento Interno da ESJCFF
- Guia de EP 2021/2022.

# Anexos

## Anexo I – Ficha de Caracterização Geral da Turma

 Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, F. Foz (Ano letivo: 2021/2022)  
Caracterização Geral da Turma :

Nº	Nome	Idade (a 13/09)	Habilitações Académicas/ Situação profissional		Nº de irmãos	Local de Residência	Escola/turma frequentada	Escalação (SASE)	Retenções Anteriores	Disc. em atraso / Dis. com negativa	Apoios Propostos	NEES/ Problemas de saúde	observações
			Pai	Mãe									
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													

Anexo II - Plano anual de turma – 7ºE (Exemplo do 1º Período)

1º PERÍODO 2021	SETEMBRO				NOVEMBRO			
	Dia	Tempo	U.D.	Objetivos	Dia	Tempo	U.D.	Objetivos
	OUTUBRO				15	45'	Atletismo	Exercitação
	4	45'	Basquetebol	Exercitação	17	90'	Atletismo	Exercitação
	6	90'	Basquetebol	Exercitação	22	45'	Atletismo	Exercitação
	11	45'	Basquetebol	Exercitação	24	90'	Atletismo	Exercitação
	13	90'	Basquetebol	Exercitação	29	45'	Atletismo	Exercitação
	18	45'	Basquetebol	Exercitação	DEZEMBRO			
	20	90'	Basquetebol	Exercitação	6	45'	Atletismo	Exercitação
	25	45'	Basquetebol	Exercitação	13	45'	Teste	Exercitação
27	90'	Basquetebol	Exercitação	15	90'	Atletismo	Av. Sumativa	

Anexo III – Extensão e Sequência de Conteúdos – Planeamento da Unidade Didática de Badminton (exemplo)


	PERÍODO	2º PERÍODO														
		MÊS	FEVEREIRO				MARÇO						Abril			
		SEMANA	1		2		3		4		5		6		7	
		DIA	21	23	28	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6
		AULA Nº	53	54 e 55	56	57 e 58	59	60 e 61	62	63 e 64	65	66 e 67	68	69 e 70	71	72 e 73
TEMPO	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'		
UD - Badminton		UD - Badminton														
Conteúdos	Posição Base	I	E	E	E	C	C	C	C	C	C	TESTE	A.S	A.S	A.S	
	Deslocamentos	I	E	E	E	C	C	C	C	C	C		A.S	A.S	A.S	
	Lob		I	E	E	E	C	C	C	C	C		A.S	A.S	A.S	
	Clear		I	E	E	E	C	C	C	C	C		A.S	A.S	A.S	
	Serviço Curto			I	E	E	E	C	C	C	C		A.S	A.S	A.S	
	Serviço Longo			I	E	E	E	C	C	C	C		A.S	A.S	A.S	
Capacidades Físicas	Velocidade (Tempo de Reação)	E		E		E		E		E						
	Força MS		E				E					E				
	Resistência				E				E					E		
		I	Introdução													
		E	Exercitação													
		C	Consolidação													
		A.S	Avaliação Sumativa													

Anexo IV – Plano de aula (exemplo)

Plano Aula		
Professor(a): Tito Silva	Data: 23/02/2022 Lição Nº: 54 e 55	Hora/Duração: 08:30h / 90'
U.D.: Badminton	Local: Pavilhão Nº de alunos previstos: 26 (HF lesionado)	
Recursos materiais: 26 raquetes; 26 volantes;		
Objetivos da aula: Trabalho da posição base e deslocamentos; Introdução ao lob e ao clear.		

Tempo		Conteúdos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas Critérios de Êxito
T	P			
Parte Inicial da Aula				
8:33	3'		Chamada e apresentação dos objetivos específicos	Entrega de ficha de observação ao HF.
8:43	10'	Aquecimento Condição Física	Disposição das aulas transatas Mobilização articular com raquete: 1) Pulso; 2) Braços; 3) Corrida lateral; 4) Corrida na diagonal; 5) Corrida com batimento de direita; 6) Corrida na diagonal com batimento de direita e esquerda; 7) Corrida com salto e batimento (clear)  Tabata: 20" de trabalho; 10" de descanso 2 a 2  Joelhos em cima e toca na raquete (par em agachamento isométrico; Agachamento mais salto e toca raquete	Enfatizar movimento do pulso numa fase inicial;  Pedir movimentos explosivos
8:48	5'	Tempo de reação Deslocamentos Posição Base	<b>4 quadrados com 4 cones de cores diferentes;</b> Iniciam dentro do quadrado, com a raquete na mão e reagem à indicação; Nos cones de trás devem simular batimento de clear, no da frente devem simular batimento de lob	Reforçar posicionamento dos apoios;
Parte Fundamental da Aula				
8:55	7'	Recreação com o volante; Calcular trajetórias.	Cada aluno com uma raquete e com um volante, espalhados pelo espaço; O aluno deve fazer batimentos altos e: 1) Deixar cair o volante em cima do pé; 2) Deixar cair o volante no joelho; 3) Deixar cair o volante na cabeça.	Enfase para a questão do braço demasiado junto ao tronco (aplicar estratégia com bola na demonstração);  O aluno deve procurar tocar com a parte do corpo e voltar a bater com a raquete.



9:15	20'	Lob e Clear	 <p>Trabalho a pares dentro de cada campo;</p> <p>Distribuição dos alunos: 3 alunos por campo;</p> <p>Campo 1 e 2 fica com 4 alunos.</p> <p>Os alunos que ficam de fora trabalham contra a parede.</p> <p>Trocas a cada 2'</p>	<p>Lob: - Batimento explosivo, à frente do corpo e abaixo da cintura</p> <p>- Fazer o movimento de chicote ao nível do pulso.</p> <p>- Imprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta, profunda, para perto da linha do fundo do campo adversário.</p> <p>Clear: - Rodar os ombros e os M.I</p> <p>- Bater de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do M.S;</p> <p>- Imprimir ao volante uma trajetória alta e longa.</p>
9:40	25'	Situação de jogo	<p>Continua a mesma organização;</p> <p>Jogo em carrossel: 3' cada jogo</p>	<p>Colocar sinalizador no fundo do campo onde é obrigatório o aluno vir após batimento.</p>
Parte Final da Aula				
9:50	10'	<p>Retorno à calma;</p> <p>Breve discussão sobre prestação da aula.</p>	<p>Alunos em xadrez.</p>	<p>Aluno nº 1 e nº 2 responsáveis pelos alongamentos.</p> <p>HF apresenta para a turma o relatório da aula.</p>

#### Fundamentação

No aquecimento, principalmente as questões associadas ao movimento do pulso, surgem após perceber as dificuldades dos alunos neste capítulo na aula transata.

Dadas as dificuldades dos alunos em controlar as trajetórias dos volantes na última aula, procuro fazê-lo de forma lúdica dando ênfase a um dos problemas mais verificados associados à posição do braço da raquete que se encontra muito junto ao corpo.

Para otimizar o espaço de aula e não ter alunos parados, procuro que estes se recriem a trocar volantes contra a parede, o que ajudará também nas dificuldades mencionadas anteriormente, associadas ao cálculo de trajetórias e também para os obrigar a fazer movimentos explosivos.

## Anexo V – Folha de organização do espaço nas aulas de ginástica

Ano Letivo 2021/2022      Ginástica – 7º E      Organização do Espaço

Grupo nº      Responsável:

Estação 6 – Grupo 6 e 8

Estação 2 – Grupo 4 e 7

Estação 1 – Grupo 1 e 9

Estação 4 e 5 – Grupo 5

Estação 3 – Grupo 2 e 3

**Estação 1** – 5 colchões + tapete verde; **Estação 2** – 4 colchões, reuther e boque; **Estação 3** – 3 tapetes, plinto espuma e reuther; **Estação 4 e 5** – Tapete vermelho + 5 colchões; **Estação 6** – 5 tapetes + Barras paralelas assimétricas.

## Anexo VI – Tabela de critérios de avaliação da Educação Física

Domínio da prática					Total	Dom. Conhecimentos	Dom. Atitudes
Atividade Física			Aptidão Física				
At. Desportivas	Média	Empenho					
	30%	30%	10%	70%	10%	20%	

Anexo VII – Parte da tabela de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol

Avaliação Formativa Inicial – Basquetebol - 7ºE				
Nº	Nome Aluno	Nível introdutório	Nível elementar	Nível avançado
1	A	X		
2	BC	X		
3	BG		X	
4	DC	X		
5	EG	X		
6	GP		X	
7	GS		X	
8	HF	X		
9	JP	X		
10	LM	X		
11	LS	X		
12	LV			X
13	MO	X		
14	MC			X
15	MM	X		
16	MV	X		

Anexo VIII – Registo da avaliação sumativa (badminton)

Avaliação Badminton – 7ºE				Campo nº 1				Avaliador						
Lob				Clear										
				Serviço C.				Serviço L.						
AJ														
BC														
BG														



Anexo IX – Tabela de avaliação sumativa (badminton)

Badminton 7ºE		Conteúdos Técnicos												Nota total	
		Serviço Curto		Serviço Longo		Lob		Clear		Jogo					
Nº	Nome	10		8		12		8		5		5		50	
		0-5	%	0-5	%	0-5	%	0-5	%	0-5	%	0-5	%		
1	AJ	4	8	4	6,4	4	9,6	4	6,4	4	4	4	1	1	35,4
2	BC	5	10	5	8	5	12	5	8	5	4	3	4,8	4,8	46,8
3	BG	4	8	5	8	4	9,6	5	8	5	4	5	8	8	45,6
4	DC	4	8	5	8	3	7,2	4	6,4	5	4	1	1,6	1,6	35,2
5	EG	5	10	5	8	5	12	5	8	5	4	3	4,8	4,8	46,8
6	GP	5	10	5	8	4	9,6	4	6,4	5	4	1	1,6	1,6	39,6
7	GS	5	10	4	6,4	4	9,6	4	6,4	5	4	3	4,8	4,8	41,2
8	HF	3	6	4	6,4	3	7,2	3	4,8	4	3,2	1	1,6	1,6	29,2
9	JP	4	8	5	8	4	9,6	5	8	5	4	4	6,4	6,4	44,0
10	LM	4	8	3	4,8	4	9,6	4	6,4	4	3,2	1	1,6	1,6	33,6
11	LS	4	8	4	6,4	3	7,2	4	6,4	5	4	1	1,6	1,6	33,6

Anexo X – Tabela de autoavaliação (ginástica)

Solo:

	Fases	Não sei o que é	Não realizo	Realizo com muita dificuldade	Realizo com alguns erros	Realizo bem	Realizo muito bem
Rolamento à frente engrupado	1ª						
	2ª						
	3ª						
Rolamento à frente pernas estendidas afastadas	1ª						
	2ª						
	3ª						
Rolamento retaguarda engrupado	1ª						
	2ª						
	3ª						
Rolamento retaguarda pernas estendidas	1ª						
	2ª						
	3ª						
Apoio Facial Invertido	1ª						
	2ª						
	3ª						
Roda	1ª						
	2ª						
	3ª						
Avião	1ª						
	2ª						
	3ª						
Ponte	1ª						
	2ª						
	3ª						



O cartaz apresenta uma composição visual com um fundo azul claro e uma faixa amarela horizontal. No topo, há duas imagens circulares: à esquerda, uma jogadora de voleibol em ação; à direita, jogadores de basquetebol disputando uma bola. Abaixo das imagens, o título principal 'TORNEIOS DESPORTIVOS' está em letras brancas e grandes, com a data '8 DE ABRIL DE 2022' em azul. O logótipo da escola e o nome 'Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz' aparecem numa faixa amarela. O conteúdo dos torneios é listado em negrito, com as categorias em texto normal. Uma data de inscrição é mencionada em itálico. No canto inferior direito, há uma terceira imagem circular de um jogador de futebol. O texto de apoio está no canto inferior esquerdo.

**TORNEIOS DESPORTIVOS**  
**8 DE ABRIL DE 2022**

 Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

**Futebol (7x7) - 7º e 8º ano de escolaridade**  
Categorias: Equipas mistas (opcional)

**Basquetebol (3x3) - 9º e 10º ano de escolaridade**  
Categorias: Feminino e Masculino

**Voleibol (2x2) - 11º e 12º ano de escolaridade**  
Categorias: Feminino e Masculino

*Prazo de inscrições - 28 de Março*

- Equipas formadas dentro das turmas
- Sugere-se a todos os participantes a entrega de um bem alimentar, de cariz facultativo, para o apoio aos refugiados ucranianos



Anexo XII – Sessões de Informação de SBV para assistentes operacionais



Anexo XIII – Entrevista a atletas olímpicas no âmbito do Projeto “Olimpíada Sustentada”



## Anexo XIV – Certificado de formação de Orientação

 **Agrupamento de Escolas do Paião**  
Escola Sede: *Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Pedrosa Veríssimo*

 **REPÚBLICA PORTUGUESA**

EDUCAÇÃO  
161378

Declaração

Tito Daniel das Santos Silva, frequentou a  
ação de formação sobre "Orientação", realizada na Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos,  
Dr. Pedrosa Veríssimo, no dia 29 de outubro de 2021, com 3 horas de duração.

A Direção

Francisco Almeida



Anexo XV – Participação nas sessões de Surf e Bodyboard em coadjuvação com o Centro de Formação Desportiva



## Anexo XVI – Seminário Internacional - Lisboa



# SEMINÁRIO INTERNACIONAL

11 DEZ 2021 LISBOA

O Centro de Formação do CNAPEF, entidade CCPFC/ENT-AP-0498/21 certifica que **Tito Silva**, do(a) **Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**, participou no SEMINÁRIO INTERNACIONAL - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA, promovido pelo Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF), que decorreu no dia 11 de dezembro de 2021, com a duração de seis horas ministrada pelos seguintes formadores:

Conferência 1: The Physical Activity of Children in School Settings in Europe - Claude Scheuer (EUPEA)  
 Conferência 2: A Importância Crucial da Educação Física no 1º Ciclo de Escolaridade - Carlos Neto (FMH,UL)  
 Conferência 3: A Atividade Física e Desportiva nas Escolas do 1º CEB do Município de Lisboa - Nuno Fialho (CNAPEF)  
 Mesa Redonda: Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Percursos - Passado, Presente e Futuro - Mário Guimarães (Prof. EF do AE Monte Caparica); Jorge Mira (Prof. EF do AE Benfica); Manuel Alves (AEEP); Hélder Pais (Diretor de Serviços de Desenvolvimento Curricular. DGE)  
 Conferência 4: Contributos da Avaliação Externa para o Desenvolvimento do Currículo no 1º Ciclo- Luís Santos (IAVE)  
 Conferência 5: A Escola do 1º CEB e a Educação Física - Equívocos, Sustentabilidade e Avaliação Externa - Rui Neves (UAveiro)  
 Conferência A Educação Física no currículo escolar no 1º CEB da Irlanda. It Takes a Village - Déirdre Ní Chróinín (University of Limerick)

Nos termos dos Artigos 2.º- alínea e), 3.º, 4.º - alínea b) e 5.º, do Despacho n.º 5741/2015, mais se certifica que para efeitos previstos no artigo 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 110, 260 e 620.

Lisboa, 11 de dezembro de 2021  
 O Diretor do Centro de Formação do CNAPEF

*Nuno Fialho*



## Anexo XVII – II Congresso Internacional - Granada



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### II CONGRESO INTERNACIONAL

**SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS, MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE**

**D. TITO SILVA**

**HA PRESENTADO LA COMUNICACIÓN ORAL TITULADA**

**“Análisis de la frecuencia cardíaca a través de metodología autónoma en árbitros de fútbol”**

Dentro del Congreso celebrado en Granada (on line) durante los días **25 y 26 de Noviembre de 2021**, con una duración de **20 horas**.  
 Y para que conste a los efectos oportunos, damos fe de ello en Granada, a 26 de Noviembre de 2021:

*Antonio Baena Extremera*  
 Grupo HUM 979  
 Directores del Congreso

*Pedro Jesús Ruiz Montero*  
 Directores del Congreso

*Antonio Granero Gallegos*  
 Secretario del Congreso  
 Red Iberoamericana y Asociación Andaluza de Investigación y Docencia en Educación Física



## Anexo XVIII – Consentimento para o estudo

**Título do estudo:** Análise da motivação dos alunos para a prática da atividade nas aulas de Educação Física.

**CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO** (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

**Enquadramento:** No âmbito do Mestrado em Ensino Básico e Secundário da Educação Física, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e da unidade curricular Investigação-Ação, pretendemos analisar em que medida é que a motivação dos alunos está relacionada, ou influencia a sua forma de estar na aula e o seu empenho na mesma, identificando o que mais os motiva para a sua prática.

**Explicação do estudo:** Pretende-se aplicar dois questionários (TEOSQ) validados para a população portuguesa. Os questionários tem por base a resposta a algumas questões que variam numa escala de 1 a 5. O resultado final determinará as motivações que o aluno tem, quando está na aula de Educação Física.

A participação é voluntária e o participante poderá abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí advinha qualquer desvantagem.

**Condições e financiamento:** Não existe qualquer tipo de encargos para a realização do questionário.

**Confidencialidade e anonimato:** Os participantes no estudo nunca serão identificados, garantindo-se a proteção de dados. Será adotada a codificação dos sujeitos em ficheiro armazenado em pasta protegida num suporte digital localizado no Laboratório Integrado da FCDEF. Só o investigador responsável terá acesso a essa informação. Após o tratamento dos resultados este ficheiro será destruído. Os resultados deste questionário serão utilizados apenas no âmbito académico, com vista a completar o relatório de estágio. O preenchimento dos questionários será feito durante uma aula de Educação Física.

Agradece-se, desde já, a colaboração e a atenção dispensada e para qualquer esclarecimento adicional contacte, Diogo Aveiro.

Este termo de consentimento tem 2 páginas e será assinada em duplicado, ficando um exemplar para o próprio e outro para o investigador.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira fazer o favor de assinar este documento.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

NOME do EE: \_\_\_\_\_  
BI/CC N.º do EE: \_\_\_\_\_ VALIDADE \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: \_\_\_\_\_

Assinatura do proponente:  
\_\_\_\_\_

Este documento é composto por **2 páginas e feito em duplicado**: uma via para o investigador, outra via para a pessoa que consente.

## Anexo XIX – Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)

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

## Anexo XX – Estatística Descritiva da amostra do tema-problema.

### Estatísticas

	Mot.IntM1	Mot.IntM2	Reg.Ident M1	Reg.Ident M2	Reg.Introg M1	Reg.Introg M2	Reg.Extr M1	Reg.Extr M2	Amot. M1	Amot. M2
N	Válido 49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	Omisso 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	6,224	6,327	6,173	5,990	3,490	2,857	3,102	2,306	1,398	1,418
Mediana	7,000	7,000	6,500	6,000	3,000	2,000	2,500	2,000	1,000	1,000
Erro Desvio	1,2461	,9440	1,1750	1,0631	2,0829	2,0104	1,9202	1,4924	,8659	,9647
Variância	1,553	,891	1,381	1,130	4,338	4,042	3,687	2,227	,750	,931
Intervalo	4,0	4,0	4,5	3,5	6,0	6,0	6,0	6,0	4,5	4,5
Mínimo	3,0	3,0	2,5	3,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Máximo	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	5,5	5,5

## Tabela de Frequências

### Mot.IntM1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,0	3	6,1	6,1	6,1
	4,0	4	8,2	8,2	14,3
	5,0	3	6,1	6,1	20,4
	6,0	8	16,3	16,3	36,7
	7,0	31	63,3	63,3	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

### Mot.IntM2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,0	1	2,0	2,0	2,0
	4,0	1	2,0	2,0	4,1
	5,0	7	14,3	14,3	18,4
	6,0	12	24,5	24,5	42,9
	7,0	28	57,1	57,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Reg.Ident M1**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2,5	3	6,1	6,1	6,1
	5,0	5	10,2	10,2	16,3
	5,5	4	8,2	8,2	24,5
	6,0	9	18,4	18,4	42,9
	6,5	4	8,2	8,2	51,0
	7,0	24	49,0	49,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Reg.Ident M2**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,5	1	2,0	2,0	2,0
	4,0	4	8,2	8,2	10,2
	4,5	4	8,2	8,2	18,4
	5,0	3	6,1	6,1	24,5
	5,5	2	4,1	4,1	28,6
	6,0	14	28,6	28,6	57,1
	6,5	2	4,1	4,1	61,2
	7,0	19	38,8	38,8	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

### Reg.Introg M1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,0	10	20,4	20,4	20,4
	2,0	12	24,5	24,5	44,9
	3,0	4	8,2	8,2	53,1
	4,0	7	14,3	14,3	67,3
	5,0	5	10,2	10,2	77,6
	6,0	5	10,2	10,2	87,8
	7,0	6	12,2	12,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

### Reg.Introg M2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,0	19	38,8	38,8	38,8
	2,0	7	14,3	14,3	53,1
	3,0	7	14,3	14,3	67,3
	4,0	5	10,2	10,2	77,6
	5,0	4	8,2	8,2	85,7
	6,0	3	6,1	6,1	91,8
	7,0	4	8,2	8,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Reg.Extr M1**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	
Válido	1,0	9	18,4	18,4	18,4	
	1,5	11	22,4	22,4	40,8	
	2,0	3	6,1	6,1	46,9	
	2,5	2	4,1	4,1	51,0	
	3,0	1	2,0	2,0	53,1	
	3,5	2	4,1	4,1	57,1	
	4,0	8	16,3	16,3	73,5	
	4,5	4	8,2	8,2	81,6	
	5,0	2	4,1	4,1	85,7	
	5,5	1	2,0	2,0	87,8	
	6,0	1	2,0	2,0	89,8	
	6,5	2	4,1	4,1	93,9	
	7,0	3	6,1	6,1	100,0	
	Total		49	100,0	100,0	

**Reg.Extr M2**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	
Válido	1,0	19	38,8	38,8	38,8	
	1,5	2	4,1	4,1	42,9	
	2,0	9	18,4	18,4	61,2	
	2,5	3	6,1	6,1	67,3	
	3,0	5	10,2	10,2	77,6	
	3,5	3	6,1	6,1	83,7	
	4,0	2	4,1	4,1	87,8	
	4,5	2	4,1	4,1	91,8	
	5,0	2	4,1	4,1	95,9	
	6,0	1	2,0	2,0	98,0	
	7,0	1	2,0	2,0	100,0	
	Total		49	100,0	100,0	



**Amot. M1**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,0	35	71,4	71,4	71,4
	1,5	4	8,2	8,2	79,6
	2,0	6	12,2	12,2	91,8
	3,0	1	2,0	2,0	93,9
	3,5	2	4,1	4,1	98,0
	5,5	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Amot. M2**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1,0	35	71,4	71,4	71,4
	1,5	6	12,2	12,2	83,7
	2,0	3	6,1	6,1	89,8
	2,5	1	2,0	2,0	91,8
	3,0	1	2,0	2,0	93,9
	3,5	1	2,0	2,0	95,9
	5,0	1	2,0	2,0	98,0
	5,5	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	