



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA E. B. 2, 3 / S.
DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA
DO 9ºB NO ANO LETIVO 2021/2022**

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA A
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UMA ABORDAGEM A
PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

VOLUME 1

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

Maio de 2022

Carlos Manuel Lopes Rodrigues Marques
2019147430



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA E.
B. 2, 3 / S. DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA DO 9º B NO ANO
LETIVO 2021/2022**

**MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DO
ENSINO SECUNDÁRIO PARA A AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.**

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

Orientador: Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

COIMBRA
2022

Marques, C. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola E. B. 2, 3 / S. Dr. Daniel de Matos junto da turma do 9º B no ano letivo de 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Carlos Manuel Lopes Rodrigues Marques, estudante nº 2019147430 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).

Coimbra, 20 de junho 2022

Carlos Marques

Ao meu afilhado,
Por toda a força que tens em ti,
Por seres um exemplo constante de superação,
Vai para ti!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo da minha vida, sem ele não teria sido possível concluir esta etapa.

Ao meu irmão, pela paciência que teve em todas as conversas que tivemos após as aulas, e todas as palavras de motivação.

Aos meus amigos por todo o apoio e pela compreensão que sempre tiveram.

Ao Professor Orientador Bruno Rosa, pelas revisões e partilha de saberes.

Ao Professor Cooperante Marco Rodrigues, por toda a partilha de conhecimentos, pela disponibilidade que demonstrou ao longo de toda esta etapa e por ter facilitado muito a minha integração em Vila Nova de Poiares.

A todos os professores do Grupo de EF da Escola Dr. Daniel de Matos, por toda a compreensão e ajuda facultada ao longo de todo o ano letivo, sem esquecer a ajuda na entrega dos questionários que permitiram a recolha de dados para o tema-problema.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Diogo Martins e Ricardo Domingues pela partilha de conhecimentos e reflexões.

À direção, professores e utentes da APPACDM de Vila Nova de Poiares, por terem colaborado tão afincadamente no projeto conjunto.

Aos alunos da turma do 9º B pela compreensão e dedicação que demonstraram.

A todos vós... Muito Obrigado!

“A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo. Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito e inspirar esperança onde há desespero”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico que é parte integrante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), do ano letivo 2021/2022.

Pode ser entendido como o produto final deste ciclo de estudos, e o mesmo pretende relatar e refletir aquelas que foram as experiências mais relevantes durante todo o processo de aprendizagem ao longo do Estágio Pedagógico (EP).

O mesmo encontra-se dividido em três capítulos, em que o primeiro é uma contextualização da prática desenvolvida elencando os motivos que me levaram a realizar a presente formação e dissertando sobre as condições em que decorreu o EP. Segue-se uma análise reflexiva da prática pedagógica, dividida em quatro áreas distintas, começando pelas atividades de ensino-aprendizagem seguidas das atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e por último a atitude ético-profissional.

O terceiro capítulo consiste no aprofundamento do tema problema e apresentação do estudo desenvolvido que se denomina por “Motivação dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário para as Aulas de Educação Física. Uma Análise a Partir da Teoria da Autodeterminação.”

A amostra foi de 374 alunos divididos pelos diferentes ciclos de escolaridade em análise. O instrumento utilizado foi o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) adaptado para a realidade da Educação Física em Portugal, sendo constituído por 18 questões. Os principais resultados obtidos sugerem que o tipo de motivação que obteve valores médios superiores foi a Motivação Intrínseca nos três ciclos de ensino em análise, e evidenciaram também uma distribuição sequencial ao longo do *continuum* da Teoria da Autodeterminação dos comportamentos mais autorregulados para os menos autónomos.

Palavras Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Teoria da Autodeterminação; Motivação.

ABSTRACT

This report comes within the scope of the Pedagogical Internship curricular unit, which is an integral part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra (FCDEF-UC), from the academic year 2021/2022.

It can be understood as the final product of this cycle of studies, and it intends to report and reflect those that were the most relevant experiences during the entire learning process throughout the Pedagogical Internship.

It is divided into three chapters. The first is a contextualization of the practice developed, listing the reasons that led me to carry out this training and discussing the conditions in which the Pedagogical Internship took place. A reflective analysis of pedagogical practice follows, divided into four distinct areas, starting with teaching-learning activities, followed by school organization and management activities, educational projects and partnerships, and finally, the ethical-professional attitude.

The third chapter consists of the deepening of the problem theme and presentation of the developed study that is called “Motivation of Students of the 2nd Cycle, 3rd Cycle and Secondary Education for Physical Education Classes. An Analysis Based on the Self-Determination Theory.”

The sample consisted of 374 students divided by the different schooling cycles under analysis. The instrument used was the Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) adapted to the reality of Physical Education in Portugal, consisting of 18 questions. The main results obtained suggest that the type of motivation that obtained higher average values was Intrinsic Motivation in the three teaching cycles under analysis, and also showed a sequential distribution along the continuum of the Self-Determination Theory from the most self-regulated behaviors to the least autonomous.

Keywords: *Pedagogical Internship; Physical Education; Self-Determination Theory; Motivation.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	11
1. Expetativas iniciais	11
2. Narrativa de Vida.....	12
3. Caraterização do Contexto.....	13
3.1. Caraterização da Escola.....	13
3.2. Caraterização do Grupo de Educação Física	14
3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio	14
3.4. Caraterização da Turma.....	14
3.5. Organização da Disciplina na Escola	15
3.5.1. Decisões curriculares do grupo de Educação Física.....	15
3.5.2. Decisões avaliativas do grupo de E.F.	16
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem	17
1. Planeamento do Ensino	17
1.1. Plano Anual	18
1.2. Unidades Didáticas	20
1.3. Planos de Aula.....	22
2.1. Dimensão Instrução	26
2.1.1. Preleção	27
2.1.2. Demonstração	27
2.1.3. <i>Feedback</i>	28
2.1.4. Questionamento	30
2.2. Dimensão Gestão	30
2.3. Dimensão Clima e Disciplina	31
2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento	33

3. Avaliação	34
3.1. Avaliação Formativa Inicial	35
3.2. Avaliação Formativa / Autoavaliação	36
3.3. Avaliação Sumativa.....	37
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar	38
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	40
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	41
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	43
Resumo	43
1. Introdução.....	44
2. Enquadramento teórico.....	44
2.1. Atividade física.....	44
2.2. Motivação	45
2.3. Motivação para a prática desportiva / EF e Teoria da Autodeterminação.....	46
3. Metodologia.....	51
3.1. Pertinência do estudo.....	51
3.2. Objetivos do estudo	52
3.3. Amostra	52
3.4. Instrumentos	53
3.5. Procedimentos de recolha de dados.....	53
3.6. Procedimentos de análise de dados	54
4. Resultados e Discussão.....	54
5. Implicações práticas	59
Adaptado de Pizani et al. (2015, p. 265).	60
6. Síntese conclusiva	60
CONCLUSÃO.....	62
APÊNDICES	63

APÊNDICE 1 – Questionário PLOCQ.....	63
APÊNDICE 2 – Médias e Desvio Padrão (Item, Ciclo e Variável)	64
APÊNDICE 3 – Média e Desvio Padrão por cada item.	65
APÊNDICE 4 – Diferenças entre ciclos de ensino.....	66
APÊNDICE 5 – Versão alemã do questionário PLOCQ (adaptado de Wolf et al. 2021).	67
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXOS	72
ANEXO 1 – Plano anual e <i>roulement</i>	72
ANEXO 2 – Extensão e sequência de conteúdos	75
ANEXO 3 – Plano de aula.....	76
ANEXO 4 – Tabela avaliação formativa inicial.....	80
ANEXO 5 – Tabela avaliação sumativa.....	81
ANEXO 6 – Grelha de autoavaliação.....	82
ANEXO 7 – Cartaz “AthletiKids”.	83
ANEXO 8 – Diploma para participantes do projeto “Unidos pelo Boccia”.	84
ANEXO 9 – Certificado de excelência “ <i>Fundamentals of manuscript preparation</i> ”....	85
ANEXO 10 – Certificado de formação “ <i>Guide to reference managers: how to effectively manage your references</i> ”.....	86
ANEXO 11 – Certificado de formação “ <i>How to prepare your manuscript</i> ”.....	87
ANEXO 12 – Certificado de formação “ <i>How to prepare a proposal for a review article</i> ”.....	88
ANEXO 13 – Certificado de formação “ <i>Structuring your article correctly</i> ”.	89
ANEXO 14 – Certificado de formação “ <i>How to write an abstract and improve your article</i> ”.....	90
ANEXO 15 – Certificado de formação FICEF	91

LISTA DE ABREVIATURAS

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental;

DT – Diretor(a) de Turma;

EA – Ensino-Aprendizagem;

EE – Encarregado(a) de Educação;

EF – Educação Física;

EP – Estágio Pedagógico;

JDC – Jogos Desportivos Coletivos;

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física;

UD – Unidade Didática.

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela Sinóptica 1. Narrativa de Vida.....	13
Tabela sinóptica 2: Planeamento	25
Tabela Sinóptica 3: Realização	34
Tabela Sinóptica 4: Avaliação	38
Tabela Sinóptica 5: Atividades de Organização e Gestão Escolar	40
Tabela Sinóptica 6: Projetos e Parcerias Educativas	41
Tabela Sinóptica 7: Atitude Ético-Profissional	42
Figura 1. Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação.....	48
Tabela 8: Questões de partida e objetivos	52
Tabela 9. Caraterização da amostra	53
Gráfico 1. Média para cada tipo de motivação por ciclo de ensino.....	54
Gráfico 2. Diferenças nas médias das variáveis entre ciclos de ensino.....	56
Tabela 10. Valores máximos e mínimos da amostra	57

Gráfico 3. Média e desvio padrão.....	58
Gráfico 4. Valores médios por item na totalidade da amostra.....	59
Tabela 11. Estratégias e ações a adotar pelos professores para melhorar a motivação dos alunos.....	60

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular, Estágio Pedagógico (EP), inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O EP decorreu durante a totalidade do ano letivo de 2021/2022 junto da turma do 9º B da Escola E. B. 2, 3 / S. Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, tendo como orientadores o Mestre Marco Rodrigues e o Professor Doutor Bruno Avelar Rosa.

Neste documento pretendo apresentar uma análise reflexiva acerca daquelas que foram as minhas experiências mais significativas em torno de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O documento encontra-se estruturado em três capítulos sendo o primeiro uma contextualização da prática desenvolvida elencando os motivos que me levaram a realizar a presente formação e dissertando sobre as condições em que decorreu o EP. Segue-se uma análise reflexiva da prática pedagógica, dividida em quatro áreas distintas, começando pelas atividades de ensino-aprendizagem seguidas das atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e por último a atitude ético-profissional.

O terceiro e último capítulo respeita ao aprofundamento do tema-problema, que se denomina por “Motivação dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário para as Aulas de Educação Física. Uma Análise a Partir da Teoria da Autodeterminação.”

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas iniciais

Ao iniciarmos o Estágio Pedagógico deparámo-nos com uma realidade que nos era, até então desconhecida. Por vezes este desconhecimento pode criar-nos vários receios e expetativas. Pela responsabilidade que o nosso trabalho teria na vida dos alunos, existia o receio em lecionar-mos matérias com as quais nunca havíamos tido contacto prévio, receio de falhar e expetativas em relação à turma que iríamos ter pela frente. Na fase inicial todos os referidos receios estiveram presentes, contudo com o decorrer do EP foram-se dissipando e aquilo que nos era desconhecido foi passando a ser a nossa rotina diária, e o que nos era desconfortável passou a ser uma zona de conforto, no bom sentido da expressão.

Ao sermos colocados no Agrupamento de Escolas Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, chegámos a uma Vila que não conhecíamos, com um professor cooperante que também não conhecíamos, tudo era novidade. A expetativa em conhecer os seus métodos de trabalho e abordagem à EF era grande, assim como a vontade de aplicar as aprendizagens adquiridas até então e experienciar na prática a dinâmica de ser professor.

No início desta etapa, os nossos objetivos passavam por adquirir o máximo de informação acerca da metodologia de trabalho do professor cooperante. Para tal, fomos adquirindo mecanismos de raciocínio lógico para a resolução de problemas diversos, tendo como meta a nossa evolução como professores em diferentes domínios inerentes à profissão. A aquisição destes mecanismos de raciocínio permitiram-nos aperfeiçoar-nos em tarefas ao nível do planeamento geral e específico, na escolha de metodologia apropriada consoante o nível demonstrado, conseguimos comunicar de forma eficaz e conseguimos criar instrumentos de avaliação justos e transparente para os todos os alunos.

Em relação aos alunos as nossas expetativas principais na fase inicial do EP eram de conseguir incutir-lhes o gosto pela prática desportiva em diversas modalidades, e consciencializa-los da importância que esta prática tem na qualidade de vida. Logicamente que para tentarmos cumprir com esta ambição de querermos que após o

final do ano letivo os alunos reconhecessem a importância de serem cidadãos fisicamente ativos, a estratégia enquanto professores de EF é conseguir ensinar-lhes como jogar os jogos do ponto de vista técnico e tático, abrindo-lhes assim a possibilidade futura de poderem jogar sentindo-se competentes na realização das atividades desportivas.

2. Narrativa de Vida

Através da presente narrativa de vida, pretendo expor os motivos que me levaram a enveredar pela área do ensino, mais concretamente do ensino de EF.

Desde os meus tempos de criança, o desporto e a sua prática foram uma constante que me acompanhou até à minha idade atual. Nos tempos mais distantes, estou certo de que as brincadeiras da altura estão longe de serem consideradas desporto, pelo menos do ponto de vista formal, mas certamente que contribuíram para o desenvolvimento de algumas habilidades e para ter aguçado o meu gosto pelo desporto.

O meu primeiro contacto com uma modalidade desportiva orientada, ocorreu por volta dos seis anos de idade, quando os meus pais me inscreveram na Natação, modalidade que pratiquei durante cerca de dois anos, sendo apenas aprendizagem e não envolvia competição.

Na altura senti que a aprendizagem de Natação não era suficientemente motivante para mim, talvez pelo facto de não haver competição e procurei algo mais, algo que elevasse o desafio.

Foi nesta fase que tive o primeiro contacto com o Hóquei em Patins modalidade que pratiquei a nível federado durante cerca de dez anos, até ter ingressado na Licenciatura em Ciências do Desporto.

A partir deste momento o meu gosto pelo Desporto continuou a aumentar, deixando de advir exclusivamente da sua prática, tendo passado para o campo teórico pela busca e aprofundamento de diversas matérias.

Ao longo do meu percurso escolar, pelo ensino básico e secundário, tive vários professores de EF, que pela sua dedicação e gosto por ensinar, fizeram com que as aulas fossem um momento agradável no qual conseguiam inculcar-me regras e valores e em simultâneo transmitir-me a informação necessária para o meu aperfeiçoamento em diversas modalidades.

A opção de completar este ciclo de estudos em ensino da EF, advém deste gosto que foi crescendo, e do facto de me possibilitar fazer o mesmo por outras crianças e jovens que estes professores fizeram por mim.

Identifico-me plenamente com uma das missões da EF, de formar cidadãos fisicamente ativos ao longo das suas vidas, pela nobreza da mesma. Considero ser gratificante poder lecionar e passado alguns anos ver os antigos alunos já adultos continuarem a praticar desporto. São estas as minhas principais motivações para me ter proposto a completar o EP em EF.

Tabela Sinóptica 1. Narrativa de Vida

Decisão	Justificação
Praticar Hóquei Patins	Necessidade de praticar desporto que envolvesse competição.
Licenciatura em Ciências do Desporto	A opção de me ter inscrito numa Licenciatura em Ciências do Desporto adveio do gosto adquirido pelo desporto desde sempre, mas especialmente da prática de Hóquei em Patins.

3. Caraterização do Contexto

3.1. Caraterização da Escola

A Escola E.B. 2, 3 / S. Dr. Daniel de Matos é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, acolhe alunos do 2º Ciclo, 3º Ciclo, Ensino Secundário e Ensino Profissional. No ano letivo de 2021/2022 tem inscritos 469 alunos distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade.

Relativamente às infraestruturas desportivas a escola dispõe de um campo exterior, dentro do recinto escolar, composto por pista de atletismo, caixa de areia, seis tabelas de Basquetebol e duas balizas de Futsal.

Fora do recinto escolar (a cerca de 300 metros) o pavilhão gimnodesportivo municipal está ao serviço da escola durante o tempo letivo, sendo este espaço composto pelo pavilhão, um campo sintético de Futebol de 7, um *court* de Ténis e uma parede “bate-bolas”.

3.2. Caraterização do Grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física é parte integrante do Departamento de Expressões conjuntamente com os grupos de Educação Musical e Educação Visual.

O grupo é composto por cinco professores, dos quais dois professores lecionam 2º Ciclo e os restantes três lecionam 3º Ciclo, Ensino Secundário e Ensino Profissional.

Com exceção de um professor, os restantes quatro já fazem parte do quadro da escola à mais de vinte anos, pelo que estão perfeitamente coordenados e organizados, o que facilitou a nossa integração e o nosso processo de aprendizagem.

3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio é composto por três professores estagiários, nos quais estou incluído e pelos meus colegas Diogo Martins e Ricardo Domingues, o orientador da escola é o professor Marco Rodrigues.

Fomos um grupo unido ao longo de todo o ano letivo reuníamos semanalmente às quartas-feiras, de modo a podermos melhorar a nossa capacidade pedagógica e dotarmos de ferramentas que nos permitissem o nosso aperfeiçoamento contínuo na profissão.

3.4. Caraterização da Turma

A turma do 9º B inicialmente foi composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos, em que dez são raparigas e catorze são rapazes. Contudo um dos alunos sofre de autismo severo e nunca se apresentou, tendo sido transferido para uma instituição durante o início do ano letivo.

A turma caracteriza-se como sendo heterogénea existindo alunos com excelentes desempenhos académicos, existindo quatro alunos que integram o quadro de mérito da instituição escolar. Existem também alguns alunos que apresentam dificuldades e que aliadas à falta de estudo prejudicam as suas aprendizagens.

A turma já está formada desde o sétimo ano de escolaridade, e as interações entre alunos são bastante saudáveis, tendo contribuído para um clima muito positivo nas aulas ao longo de todo o ano letivo.

3.5. Organização da Disciplina na Escola

3.5.1. Decisões curriculares do grupo de Educação Física

Naquilo que respeita às principais decisões curriculares por parte do grupo de EF, estão previstos dois momentos de avaliação da condição física dos alunos através das baterias de testes “Fitescola” em que a primeira avaliação terá lugar no início do ano letivo e a segunda avaliação ocorrerá seis meses após a primeira, no final do 2º Período ou início do 3º. Consideramos que o *timing* definido para o primeiro momento de avaliação da condição física dos alunos, é bastante oportuno uma vez que os alunos regressam de um período de interrupção letiva longo (férias de verão) e deste modo é possível aos professores aferir o nível de condição física inicial dos alunos, de forma a poder perceber os diferentes níveis dentro das turmas e assim estruturar alguns aspetos preponderantes para o decorrer do ano letivo, nomeadamente quando se pretende trabalhar com grupos de nível, a condição física é um dos fatores a ter em conta, não sendo contudo exclusivo.

A segunda avaliação é realizada seis meses após a primeira, o que nos leva a estar totalmente de acordo com a decisão do Grupo de EF uma vez que se considera ser o tempo mínimo necessário para que ocorra uma manutenção do comportamento relativamente ao estado inicial do sujeito, como referem Wójcicki e McAuley “a manutenção ao nível individual é representada pelo grau em que as alterações iniciais no comportamento do participante são mantidas ao longo do tempo, tipicamente, isto é refletido em seis meses ou mais após intervenção” (Wójcicki & McAuley, 2014, pp. 102-107).

Relativamente à distribuição vertical das modalidades por ano de escolaridade, consideramos que a mesma é bastante equilibrada e racional, tendo em conta as fases sensíveis do desenvolvimento maturacional dos alunos. Também do ponto de vista da consolidação das aprendizagens a distribuição prevê que os alunos não passem mais de um ano letivo sem praticarem as modalidades consideradas como matérias nucleares no antigo PNEF, documento que serviu de guia para a definição desta distribuição pelo grupo de EF desta escola.

No que respeita à escolha das modalidades alternativas, o grupo de EF tem uma visão vanguardista, e dispõe de equipamentos para modalidades menos conhecidas do público em geral, que por norma são muito bem recebidas pelos alunos.

O NEEF, após reflexão conjunta com o professor cooperante optámos por lecionar *Ultimate Frisbee* e *Kin-Ball* nas turmas do 9º ano de escolaridade.

Por se tratarem de duas modalidades relativamente recentes e com pouca expressão em Portugal, optámos por esta escolha com a crença de que os alunos iriam retirar prazer da sua prática, pela dinâmica de cada uma delas e por se tratarem de modalidades que rompem com as mais convencionais.

Teixeira et al. (2017, p. 172) refere que o *Ultimate Frisbee* constitui-se como sendo uma modalidade recente, da qual os alunos retiram prazer na sua prática “contribuindo para o enriquecimento curricular, motivacional e experiencial do aluno”.

3.5.2. Decisões avaliativas do grupo de E.F.

Na escola onde realizámos o nosso EP, o Grupo de EF definiu a avaliação do seguinte modo: para o 2º e 3º Ciclo os “Conhecimentos e Capacidades” representam 70% da classificação final e as “Atitudes e Valores” representam os restantes 30%. Para o Ensino Secundário esta distribuição é de 75% para os “Conhecimentos e Capacidades” e 25% nas “Atitudes e Valores”. Na nossa opinião, faz sentido num Ciclo de escolaridade inferior valorizar mais a componente ética dos alunos, pois estamos em crer que na faixa etária dos alunos do 2º e 3º Ciclo seja talvez o momento ideal da assimilação destes valores, daí ter uma valoração superior comparativamente com os alunos do Ensino Secundário (30% > 25%).

Os alunos que estejam impedidos de realizar as aulas e possuam um atestado médico, serão avaliados da seguinte forma: “Conhecimentos e Capacidades” 75% e “Atitudes e Valores” 25%. Ressalvamos que no campo “Conhecimentos e Capacidades” as Aprendizagens Essenciais dos alunos se centram em torno da análise, compreensão e interpretação uma vez que estão impedidos de realizar a componente prática da disciplina. Assim concordamos que a distribuição percentual da avaliação atribua mais 5% de valoração aos Conhecimentos adquiridos pelos alunos. Consideramos que esta é uma distribuição mais justa para os alunos.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

1. Planeamento do Ensino

De acordo com o Dicionário Universal da Língua Portuguesa, planeamento é definido como “ação ou efeito de planear ou planificar; trabalho de preparação para qualquer empreendimento, no qual se estabelecem os objetivos, as etapas os prazos e os meios para a sua concretização” (Dicionário Universal da Língua Portuguesa, 1999, p. 1175).

Mesmo atribuindo um sentido lato à expressão “planeamento”, como consta do referido dicionário, e sem remeter especificamente para o campo da EF, é possível verificar que a definição vai ao encontro daquilo que é feito na EF na sua íntegra. Atentemos naquilo que é o trabalho de um professor de EF ao longo de todo um ano letivo. Na sua fase inicial, passa por um trabalho de preparação de tudo o que vai ser desenvolvido ao longo do ano, fazendo um estudo das diferentes turmas e das suas características, definindo objetivos para cada uma delas, dividindo por etapas e estipulando prazos (como por exemplo se verifica na elaboração das UD’s) e concebendo meios para atingir os objetivos determinados (pelas UD’s e planos de aula).

Porém com o desenrolar do ano letivo vão sempre surgindo constrangimentos pelo que não devemos encarar o planeamento como algo imutável e estanque. Devemos encarar o planeamento como um guia que nos permite vislumbrar as metas que pretendemos alcançar e de que modo o podemos fazer, fazendo reajustes sempre que se revele necessário.

Embora a sua relevância para um trabalho de qualidade “a planificação pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” (Shavelson & Stern 1981, cit. em Damião, 1996, p. 26).

Os constrangimentos que vão surgindo são incontornáveis, na medida em que irão sempre acontecer, pela pluralidade de variáveis que o planeamento encerra em si mesmo, como elenca Bento “a planificação do processo educativo é extremamente complexa,

pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas (...) o planeamento assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta” (Bento, 1987, p.158), conferindo deste modo valor acrescido a esta etapa do processo ensino-aprendizagem pelo que nunca deve ser descurada.

Pelo exposto, podemos considerar o planeamento como um ato de “previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 1992, p. 48). No mesmo sentido Batalha, defende que o planeamento deve servir para organizar a intervenção do professor consoante a sua longevidade, define três tipos de planeamento: longo prazo, médio prazo e curto prazo (Batalha, 2004).

Na fase inicial do EP o professor cooperante muito nos ajudou na conceção desta ferramenta, através da partilha daquela que é a sua visão em relação ao planeamento, tanto num sentido geral como mais específico de cada modalidade, partilhando experiências da sua atividade profissional e da evolução que foi sofrendo com o passar dos anos.

Esta partilha tem um valor extremo para nós que estamos a dar os primeiros passos, uma vez que nos permite não cometer os mesmos “erros” podendo assim escolher metodologias que consigam melhor suprir as necessidades reais dos alunos.

À medida que fomos interiorizando o processo de raciocínio em torno de como planear, “para onde devemos olhar” e “como fazer para lá chegar”, fomos ganhando autonomia neste processo, havendo sempre contudo lugar à troca de ideias com os restantes colegas do núcleo de estágio e com o professor cooperante.

1.1. Plano Anual

O Plano Anual constitui-se como uma ferramenta de planeamento a longo prazo, que de acordo com Bento deve ser o primeiro passo na preparação do ensino, e deve obedecer a uma compreensão e domínio dos objetivos, através de um exercício reflexivo conferindo um carácter lógico e racional à organização definida, resultando num planeamento exequível e orientado para o essencial de acordo com as indicações programáticas e a realidade da turma e da escola (Bento, 1987).

A elaboração deste plano foi uma das primeiras tarefas que nos foram propostas no início do EP, para tal consultámos diversos documentos produzidos pelo grupo de EF que nos ajudaram na sua construção, entre eles destacamos o *roulement* interno do grupo de EF de modo a podermos incluir no plano os espaços onde iríamos lecionar as aulas e o documento da articulação vertical das diversas modalidades constantes das Aprendizagens Essenciais (AE) por cada ano de escolaridade.

Do plano anual (consultar anexo 1) fazem parte um calendário com a distribuição e extensão das diversas UD's a abordar, os momentos de avaliação da aptidão física dos alunos através da bateria de testes "Fitescola" e os feriados e interrupções letivas. Para a construção deste quadro foi necessário procedermos a uma análise do calendário letivo e consultar o *roulement* de modo a podermos perceber como devíamos distribuir as diferentes aulas de cada UD consoante o espaço que reunisse melhores condições para a sua prática.

Da definição à distribuição das aulas e UD's ao longo do calendário letivo resultou uma reflexão e justificação das decisões tomadas, na qual procurámos atribuir um sentido lógico de periodização das matérias.

Este exercício revelou-se bastante complexo pela multiplicidade de variáveis em causa, tivemos em conta a rotação pelos diferentes espaços e em simultâneo tentámos sempre seguir uma lógica em que fosse possível a ocorrência de *transfers* positivos de umas matérias para as seguintes mesmo entre diferentes modalidades. Procurámos encontrar similaridades táticas nas modalidades coletivas e seguir numa perspetiva de progressão dos conceitos táticos, acreditando que deste modo poderíamos beneficiar o processo de ensino-aprendizagem pela criação de mais situações favoráveis à consolidação das aprendizagens.

O elevado número de UD's previstas no documento da planificação da EF nesta escola prevê para o 9º ano de escolaridade a lecionação de 8 UD's, das quais duas são consideradas modalidades alternativas de acordo com as normativas das Aprendizagens Essenciais. Assim, a prática concentrada nunca foi uma opção viável, pelo que esta tarefa de planeamento se complexificou ainda mais, uma vez que tivemos de distribuir de acordo com os espaços onde as modalidades eram possíveis de lecionar e semanalmente ocorria a rotação dos espaços. O dilema surgiu quando por uma questão pedagógica não

queríamos estar demasiado tempo sem lecionar-mos determinada UD, sob pena de poder ser um entrave à consolidação dos conteúdos, e em simultâneo tínhamos o constrangimento da rotatividade pelos diferentes espaços desportivos. A distribuição conseguida das diferentes UD's contemplou na maior parte das situações que os alunos não ficassem sem determinada modalidade mais de três semanas seguidas e foi conseguida praticamente ao longo de todo o ano letivo.

O plano anual foi servindo como guia ao longo de todo o ano letivo, contudo sofreu algumas alterações por situações diversas, por ter sido necessário proceder-mos a reajustamentos com o objetivo de melhorar a qualidade pedagógica do processo E-A.

1.2. Unidades Didáticas

As UD's fazem parte do planeamento a médio prazo, e como tal envolvem um nível de especificidade maior que o planeamento anual. A sua construção é fundamental no processo pedagógico uma vez que é a partir desta ferramenta que o professor pode definir objetivos claros para cada bloco de matéria, que no caso da EF se traduz no ensino das diversas modalidades a lecionar durante o ano letivo, e conceber estratégias para o alcance dos mesmos.

Bento refere-se às UD's como sendo “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75).

Deste modo, no nosso núcleo de estágio a construção das UD's teve lugar após realizarmos a avaliação formativa inicial, que serviu para situarmos os alunos quanto aos seus níveis de execução e consciência tática no caso dos JDC's e a partir desta informação definir os objetivos para os quais nos propusemos a trabalhar.

A construção das UD's obedeceu ao cumprimento de seis requisitos essenciais definidos em articulação com o professor cooperante.

Primeiramente fizemos uma análise à modalidade em questão referindo o seu valor formativo, seguida de uma análise à estrutura do conhecimento da mesma e por fim e após consulta dos documentos orientadores “Aprendizagens Essenciais” e respetivos anexos e “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, servindo como guias

do Ministério de Educação para o ensino da EF elaborámos os objetivos gerais para cada modalidade.

A segunda etapa consistiu em analisar as condições de aprendizagem através da caracterização dos vários recursos existentes (recursos temporais, recursos espaciais e recursos materiais).

Após a caracterização das condições de aprendizagem estar definida, realizámos a caracterização da turma em relação à modalidade a ser lecionada. Para a realização desta caracterização, contámos com a informação recolhida na primeira aula em que iniciávamos uma nova modalidade através do preenchimento da grelha da avaliação formativa inicial. Em todas as UD's fizemos uma retrospectiva do contacto prévio que os alunos haviam tido em anos letivos anteriores com a modalidade, uma vez que na escola onde decorreu o EP o grupo de EF tem definida a planificação da disciplina organizada em articulação vertical pelos diferentes anos de escolaridade.

Seguidamente, foram tomadas as decisões pedagógicas de acordo com a informação recolhida previamente, onde estabelecemos os objetivos específicos a atingir, a extensão e sequência de conteúdos (consultar anexo 2) a abordar e as progressões pedagógicas a utilizar para tentar cumprir os objetivos.

Na construção das UD's das modalidades lecionadas no primeiro Período (Andebol, *Ultimate Frisbee* e Atletismo) a tomada destas decisões pedagógicas revelou-se mais difícil que nas restantes UD's uma vez que o nosso conhecimento sobre a turma era menor o que dificultou esta tarefa especialmente na definição dos objetivos para os quais trabalhar. Esta dificuldade foi-se reduzindo nos Períodos seguintes, contudo é uma tarefa que envolve sempre alguma dificuldade.

À semelhança daquilo que aconteceu com o plano anual, também encarámos as UD's como uma ferramenta “moldável”, isto é, devido a uma multiplicidade de fatores este planeamento a médio prazo nem sempre pôde ser cumprido de forma integral. Por vezes, pelo estabelecimento de objetivos demasiado ambiciosos foi necessário no decorrer da UD reformular e adaptar à real capacidade da turma, sob pena de grande parte dos alunos não conseguirem atingir os objetivos e assim saírem prejudicados na avaliação sumativa.

O quinto capítulo das UD's consistiu em definir a metodologia e as estratégias de ensino a adotar na lecionação das aulas, nomeadamente naquilo que à atuação do professor diz respeito: explicação das tarefas, correção do desempenho, organização da aula e constituição de grupos.

Por fim, na última fase deste processo realizámos uma contextualização do modo como decorreria a avaliação. Reportámo-nos aos diferentes tipos de avaliação utilizados afixando as diferentes grelhas avaliativas preenchidas, que resultou numa reflexão acerca das mesmas.

Após cumpridos estes seis requisitos principais cada UD culminou com uma reflexão crítica acerca da mesma, contemplando diversos aspetos como o atingimento dos objetivos e os motivos que contribuíram para o sucesso ou insucesso dos mesmos.

1.3. Planos de Aula

A dinâmica das aulas de EF difere da maioria das restantes disciplinas no que respeita ao tempo útil de aula, uma vez que os alunos necessitam de tempo para se equiparem / desequiparem e realizar as rotinas de higiene. Assim, assume especial importância haver um bom planeamento das mesmas de modo a rentabilizar ao máximo o tempo útil de cada aula.

Neste sentido, Batalha refere que “a qualidade da aprendizagem dos alunos, depende em grande parte da organização da aula propriamente dita e da rentabilização máxima do decurso temporal” (Batalha, 2004, p. 83). Podemos assim entender que para além de uma eficaz gestão do tempo é também importante uma boa organização.

Estes foram dois aspetos que tivemos em conta na elaboração dos planos de aula ao longo de todo o ano letivo. O primeiro passo para a construção do plano de aula era consultar a extensão e sequência de conteúdos de modo a perceber se a estratégia previamente delineada continuava a fazer sentido de acordo com as reais necessidades dos alunos. Após esta etapa definíamos os objetivos e função didática para a aula, e de seguida iniciávamos todo o processo de raciocínio que a tarefa exige na procura de criar exercícios e a sua sequência de modo a terem valor pedagógico.

A primeira premissa que se impunha era perceber o nível de execução dos alunos e perceber se a sua capacidade de compreensão do que iríamos propor era adequada à

complexidade do exercício. Como estratégia de prevenção para esta questão, na maioria dos exercícios que eram apresentados pela primeira vez à turma, e dos quais não tínhamos informação prévia do desempenho dos alunos, preparávamos no plano de aula uma variante do mesmo exercício com diferentes graus de complexidade de modo a que na prática o exercício pudesse ser reajustado às reais capacidades dos alunos, e assim perder o menor tempo possível da aula nestes ajustes.

Consideramos ser de fulcral importância a questão acima referida, uma vez que se um exercício for demasiado complexo para o nível da turma ou de um grupo de alunos, além de terem muitas dificuldades na execução, poderá interferir negativamente com a motivação dos alunos e condicionar negativamente o processo de aprendizagem.

Ferreira e Moreira defendem a importância da organização conjuntamente com as questões motivacionais, ao afirmarem que: "a existência de uma aula bastante estruturada e bem delineada, baseada numa rigorosa planificação, não descurando, no entanto, a questão das motivações dos alunos" (Ferreira & Moreira, 2012, pág. 48).

Ainda na escolha dos exercícios e sob a mesma lógica de rentabilização do tempo de aula, uma das preocupações que tínhamos na elaboração dos planos era a transição entre exercícios e se esta seria viável no espaço que nos estava destinado sem despender demasiado tempo.

Esta tarefa de conceber exercícios que fossem ao encontro dos objetivos da aula, acrescentando valor pedagógico perante o nível dos alunos economizando tempo de aula, foi algo que fomos melhorando ao longo do ano letivo. O que mais terá contribuído para esta melhoria foram as reflexões feitas no final de cada aula com os restantes colegas do núcleo de estágio e com o professor cooperante, que enfatizava o que tinha corrido menos bem e o que tinha corrido melhor, apontando o caminho pelo qual deveríamos seguir.

Relativamente à estrutura do plano de aula (consultar anexo 3), este dividia-se em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial era composta pela preleção inicial onde contextualizávamos os alunos dos objetivos da aula e o modo como esta iria decorrer e relembrando o que tinha sido lecionado na aula anterior. Era também nesta fase da aula que decorria o aquecimento, passando sempre que possível, por exercícios em que pudéssemos ir ao

encontro de pelo menos um dos objetivos da aula. Por exemplo, se um dos objetivos da aula fosse familiarizar os alunos com o disco, no caso da UD de *Ultimate Frisbee*, os alunos realizavam a corrida de baixa intensidade trocando o disco entre si. Se tivéssemos como objetivo exercitar a situação de “passe e corte” no Basquetebol pensávamos um jogo coletivo que fomentasse esta dinâmica como por exemplo o jogo dos dez passes. Deste modo, o que pudemos ir percebendo foi que os alunos se mostravam muito mais motivados para este tipo de jogos, o que do ponto de vista do professor constitui uma situação vantajosa para ambas as partes, uma vez que os alunos acabam por cumprir com o objetivo específico desta fase da aula em preparar o organismo para o esforço físico através do aumento da frequência cardíaca e simultaneamente trabalhando um dos objetivos da aula.

Na parte fundamental dos planos de aula, eram apresentados os exercícios específicos para ir ao encontro dos objetivos da aula.

Uma das dificuldades sentidas numa fase inicial do EP, foi de definirmos demasiadas componentes críticas na execução de determinados gestos técnicos, o que prejudicou a nossa atuação em aula ao nível do *feedback* transmitido aos alunos. Ao transmitirmos demasiada informação os alunos acabavam por ter dificuldade em reter toda a informação e condicionava a sua evolução no aprimoramento da técnica. O professor cooperante alertou que devíamos concentrar-nos apenas naquilo que realmente importava transmitir para a correta execução do gesto e apenas introduzir detalhes mais específicos do gesto num ou noutro aluno que já apresentasse um nível de execução superior e de forma individualizada.

A parte final do plano de aula consistia em exercícios de retorno à calma, fazer uma recapitulação do que havia sido lecionado e explicando o que seria abordado na aula seguinte. Por vezes em algumas aulas neste momento da aula havia também lugar ao preenchimento de uma grelha de autoavaliação sobre os conteúdos da aula.

No final de cada plano de aula havia um campo para justificar as opções tomadas no plano e ainda um campo para reflexão pós aula. Através deste exercício e da reflexão conjunta do núcleo de estágio e professor cooperante foi-nos possível irmos percebendo o que estávamos a fazer corretamente e onde podíamos melhorar, contribuindo deste modo para a nossa evolução profissional.

Tabela sinóptica 2: Planeamento

Dificuldades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de exercícios apropriados para ir ao encontro dos objetivos da UD e da aula; 2. Definir as componentes críticas de acordo com o nível de execução dos alunos.
Estratégias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investir mais tempo em pesquisa sobre as matérias de ensino; 2. Registrar na fundamentação do plano a informação mais importante a transmitir em cada momento da aula.
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhoria da qualidade dos exercícios desenvolvidos em aula de acordo com as reais necessidades dos alunos e devidamente ajustados a potenciar aprendizagens de modo lógico e progressivo; 2. <i>Feedback</i> direcionado para as componentes críticas fundamentais de cada gesto/ação de jogo o que permitiu que os alunos assimilassem melhor a informação e consequentemente melhorassem as execuções.

2. Realização

As aulas de Educação Física em todos os níveis de ensino mostram-se uma atividade sem continuidade, sem articulação, sem unidade, sem consciência no ensino e sem relação com a realidade. Esses problemas podem se dar pelo fato de que o professor de Educação Física, durante sua formação, não é levado a trabalhar com situações que possibilitem utilizar suas capacidades e habilidades intelectuais, tais como compreensão, aplicação e análise crítica em relações cada vez mais amplas, por isso o professor dificilmente consegue entender a essência dos fenômenos de ensino e educação. (Carmo cit. por Marzinek, 2004, p. 37).

Desde o primeiro dia do nosso EP que aconteceu exatamente o inverso do referido pela autora, o desafio esteve sempre presente. O principal responsável por este “elevar da fasquia” foi o professor Marco Rodrigues que ainda na fase de planeamento, aquando da escolha das modalidades alternativas a lecionar, nos incentivou a lecionarmos modalidades das quais nem tínhamos conhecimento da sua existência. Estamos a referir-nos concretamente às modalidades de *Ultimate Frisbee* e *Kin-Ball*.

O facto de termos de sair da nossa zona de conhecimento levou-nos a pesquisar acerca destas modalidades, desde os gestos técnicos às principais ações de jogo e conceber estratégias pedagógicas para o ensino das mesmas.

Os resultados conseguidos foram excelentes, principalmente do ponto de vista motivacional dos alunos para as aulas, existindo nestas aulas um clima extremamente positivo.

Concluídos todos os passos do planeamento nas suas diferentes dimensões temporais (longo prazo, médio prazo e curto prazo) através dos instrumentos mencionados no ponto anterior deste capítulo, passamos à fase de implementação prática em contexto de aula.

A intervenção pode ser caracterizada por uma interação entre professor e alunos, onde o professor aplica o planeamento feito previamente com o intuito de proporcionar situações de aprendizagem aos seus alunos e durante a qual existem uma série de interações professor-aluno com o objetivo de corrigir erros e apontar o caminho certo para que as aprendizagens se efetivem.

Siedentop (1998), aponta as seguintes quatro dimensões para a fase de aplicação prática do processo ensino-aprendizagem (EA): instrução, gestão, clima e disciplina. As mesmas estão presentes simultaneamente durante todo o processo de EA.

Passamos a apresentar uma breve descrição e aquelas que foram as minhas experiências, dificuldades e formas de as ultrapassar para cada uma das dimensões durante o EP.

2.1. Dimensão Instrução

Leal e Carreiro da Costa num estudo realizado em 1997 analisaram as perceções dos alunos relativamente a vários aspetos do processo de ensino entre eles a atuação do professor em cada uma das dimensões supracitadas. Chegaram à conclusão de que os alunos relativamente aos comportamentos do professor na Dimensão Instrução “consideram mais importante a forma como são ensinados do que aquilo que se lhes ensina” (Leal & Costa, 1997, p. 124).

Deste modo podemos perceber a importância que esta dimensão assume no processo de EA.

A Instrução contempla as seguintes quatro ações na atuação do professor durante a aula: preleção, demonstração, *feedback* e questionamento.

2.1.1. Preleção

A preleção foi um ponto no qual nunca senti muita dificuldade durante o EP, talvez pelo facto de sempre ter sido criterioso na escolha da informação a transmitir aos alunos, foram poucas as situações onde estes não conseguiam perceber a informação transmitida e questionavam novamente. Quando aconteceram estas situações a estratégia foi passar para a demonstração e por norma após demonstrar os alunos percebiam o que era pretendido.

A maior dificuldade que senti durante as preleções foi o facto de a turma ser muito conversadora e demorar algum tempo a conseguir captar a atenção de todo o grupo. A estratégia mais utilizada foi chamar os alunos mais conversadores, que normalmente se “escondiam” na parte de trás do grupo, para a minha frente. Na maior parte das vezes resultou de forma positiva.

2.1.2. Demonstração

De acordo com Richardson & Lee (1999) “a demonstração é definida como o procedimento de fornecer informação sobre a natureza da habilidade a ser desempenhada, que pode ser uma fonte de informação sobre “como fazer”” (como cit. em Fonseca et al., 2008, p. 62).

Darido (1989), Públio, Tani e Manoel (1995) referem-se à demonstração como “informação relacionada ao padrão espacial e temporal pelo qual se alcança a meta da tarefa em questão” (como cit. em Fonseca et al., 2008, p. 62).

A demonstração pode ser fornecida aos alunos de diferentes formas, entre elas, representação por parte do professor, é imperativo que ao optar por esta opção o professor seja um bom executante do gesto/habilidade que irá demonstrar, devendo ter atenção às componentes críticas e critérios de êxito. Se o professor não se sentir confortável na execução de determinada habilidade motora, ou no caso de haver bons executantes na turma o professor pode pedir a um dos alunos para demonstrar a habilidade para o restante grupo, devendo fazer as devidas correções a eventuais erros na execução do movimento. A demonstração pode também ser feita por recurso a meios audiovisuais, deve ser considerada esta opção quando se pretende demonstrar movimentos “mais complexos que

são difíceis de transmitir através de palavras” como referem Martens, Burwitz & Zuckerman (1976); Pollock & Lee (1992) (como cit. em Santos et al., 2013, p. 204).

A demonstração pode ser feita antes ou depois do exercício, consoante o objetivo pretendido pelo professor. Deve ser apresentada antes quando temos como objetivo contextualizar o aluno acerca da habilidade/ação de jogo que pretendemos que execute. Quando fornecida após a realização da habilidade/ação de jogo é apresentada “como fonte de informação que serve como referência para correção dos erros de tentativas futuras” (Fonseca et al., 2008, p. 62).

Os mesmos autores referem a importância da demonstração ser acompanhada por instrução verbal em simultâneo por se complementarem e consequentemente proporcionarem maiores benefícios à aquisição de habilidades motoras (Fonseca et al., 2008, p. 62).

No decorrer do EP, fui melhorando este aspeto principalmente no que respeita ao *timing* da demonstração sendo mais criterioso no momento em que devo intervir. As principais dificuldades sentidas foram na apresentação de alguns passos na UD de Dança, que me obrigaram a um treino prévio em casa para poder demonstrar com alguma qualidade aquilo que era pretendido.

Relativamente ao posicionamento dos alunos, na fase inicial do EP era um dos aspetos em que cometi alguns erros, mas após reunião com o professor cooperante fui corrigindo através de um melhor planeamento da aula e estando mais atento a pormenores que podem facilitar no sucesso desta ação do professor, como por exemplo colocar os alunos de costas para o sol de maneira a conseguirem ver melhor o que é demonstrado.

Nos exercícios em grupo fui melhorando a escolha dos alunos para demonstrarem, optando por escolher os que apresentavam melhor domínio técnico na modalidade em causa.

2.1.3. Feedback

Para os autores Mendes, Godinho & Chiviakowsky (1997, p. 25) *feedback* (FB) pode ser definido como informação de retorno, e de acordo com Schmidt (1988) “-o termo *feedback* representa toda a informação relativa ao movimento produzido que o indivíduo recebe durante ou depois do mesmo” (como cit. em Mendes et al., 1997, p.25).

O FB pode dividir-se em várias dimensões: objetivo, forma e direção. Cada uma destas dimensões subdivide-se em várias categorias.

Quanto ao objetivo o FB pode ser concretizado de forma avaliativa, prescritiva, interrogativa ou descritiva, (Sarmiento, 2004, como cit. em Matos, 2012, p. 47).

Relativamente à forma o FB pode concretizar-se de forma visual, auditiva, quinestésica, no caso em que a informação fornecida engloba mais de uma destas formas denomina-se por FB misto, (Sarmiento, 2004, como cit. em Matos, 2012, p. 47).

No que respeita à direção o FB pode ser dirigido a um indivíduo (FB individual), para um grupo de alunos sem no entanto ser para toda a turma (FB ao grupo), e quando o professor se dirige à turma na totalidade denomina-se por FB à turma.

A qualidade da informação selecionada é de crucial importância, (Brophy & Good como cit. em Januário, 2014, p. 13), de forma a aumentar a eficácia da utilização desta ferramenta por parte dos professores, (Rosado & Mesquita como cit. em Januário, 2014, p. 13), uma vez que existem perdas ao nível da compreensão e retenção da informação por parte dos alunos, (Carreiro da Costa, *et. al.*; Cloes, Moreuax, & Piéron; Januário, Rosado, & Mesquita como cit. em Januário, 2014, p. 13).

Pela metodologia adotada pelo NEEF em ensinar os jogos coletivos através do jogo, a direção mais utilizada foi FB dirigido ao grupo, uma vez em que na maior parte das situações de aprendizagem estas decorriam em exercícios de grupo e quando intervínhamos era essencialmente para o grupo. O FB individual foi também muito utilizado mas em modalidades individuais como no Ténis ou no Atletismo. A estratégia nestas modalidades era ir circulando pelos diferentes alunos e observar uma ou duas repetições de cada um e fornecer FB enfatizando as componentes críticas do movimento em causa e a meta que pretendíamos alcançar. Em muitas destas situações utilizávamos o FB em simultâneo com a demonstração do gesto.

Uma das capacidades que desenvolvemos mais ao longo do EP foi conseguirmos “filtrar” e sintetizar a informação mais importante para o alcançar dos objetivos específicos do exercício, uma vez que foi uma das lacunas que nos foi apontada no início do EP. Para conseguirmos esta melhoria debruçámo-nos mais pormenorizadamente no estudo das modalidades que estávamos a lecionar, de modo a compreendermos as

componentes críticas das habilidades motoras / ações de jogo que eram necessárias para a *performance* que pretendíamos chegar, deixando de parte alguns aspetos mais minuciosos dos gestos técnicos, que no fundo não eram necessários para atingirmos o objetivo final.

2.1.4. Questionamento

Existe alguma dificuldade na comunidade científica em definir o questionamento. Contudo de acordo com Dillon (1998) (como cit. por Moreira, 2012, p.34), salienta haver “diferenças entre *question-asking* e *question-putting*” sendo o primeiro relativo por exemplo às questões feitas por um aluno ao professor e o segundo termo respeita a questões feitas a alguém subordinado, como por exemplo um juiz ou agente da autoridade a questionar um individuo (Moreira, 2012, p. 34).

Ao longo do ano letivo foi recorrente questionar os alunos na fase inicial da aula se estavam recordados do que havíamos lecionado na aula anterior e quais os seus conhecimentos acerca dos conteúdos da aula que iria ser lecionada.

Na fase final da aula o teor das questões centrava-se essencialmente naquilo que fomos ensinando ao longo da mesma, de forma a perceber se os alunos haviam assimilado os objetivos principais.

2.2. Dimensão Gestão

“A qualidade da aprendizagem dos alunos, depende em grande parte da organização da aula propriamente dita e da rentabilização máxima do decurso temporal” (Batalha, 2004, p. 83).

A nossa preparação na organização da aula foi um processo que na fase inicial do EP era muito moroso, por não termos ainda criado um processo de raciocínio eficaz que previsse tudo o que deveria prever. Este processo de raciocínio foi sendo aprimorado através da experiência tanto a planear como a lecionar, e fomos percebendo que ao optarmos por exercícios no mesmo espaço ou imediatamente ao lado do exercício prévio o tempo despendido nas transições entre exercícios era muito menor.

Deste modo, um dos nossos objetivos de organização passou sempre que possível em ter o máximo de exercícios já previamente prontos, através da colocação de diverso

equipamento como cones sinalizadores, e outros para que na transição os alunos não dispersassem e assim rentabilizar melhor a aula através das situações de aprendizagem. Outra das premissas foi estabelecer a composição das equipas/grupos na fase inicial da aula e utilizar os mesmos grupos ao longo de toda a aula de modo a rentabilizar o tempo ao máximo.

Uma das dificuldades que sentimos no que respeita à organização da aula, foi nos exercícios em grupo de modalidades coletivas os alunos demorarem bastante tempo até assimilarem as movimentações que deveriam realizar para o cumprimento dos objetivos específicos do exercício. Como forma de colmatar este constrangimento começamos a introduzir folhas de papel por baixo dos sinalizadores numeradas com a ordem das rotações, tendo conseguido constatar que o tempo de assimilação era menor quando utilizávamos esta estratégia.

Uma das estratégias de rentabilização adotadas desde o início do EP foi o estabelecimento de rotinas, como a forma de os alunos se disporem no começo das aulas durante a preleção (semicircular de frente para o professor) e recolherem o material no final da aula, que com o avançar do tempo foi sendo “mecanizada” permitindo assim mais tempo para a lecionação de conteúdos.

2.3. Dimensão Clima e Disciplina

O clima e a disciplina na aula são duas dimensões que podem ser entendidas como estando interligadas, uma vez que se podem influenciar mutuamente.

Para Siedentop (1998) (como cit. em Silva, 2017, p. 31) “um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”. Assim torna-se importante que o professor adote estratégias no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do EP o clima das aulas foi sempre muito positivo, mesmo em modalidades em que a generalidade dos alunos não gostava, como aconteceu por exemplo na disciplina de Lançamentos agregada à UD de Atletismo os alunos cumpriam com o que lhes era pedido.

Como estratégia motivacional e de modo a manter este clima positivo nas aulas, nas aulas de 90 minutos, aquando da lecionação dos Lançamentos optámos por trabalhar

em multiactividades combinando os Lançamentos com outra modalidade que estivesse a ser lecionada, que no nosso caso foram as modalidades de *Ultimate Frisbee* e Ténis. A primeira parte da aula era destinada aos Lançamentos e a segunda parte uma das outras modalidades. Quando se tratavam de aulas de 45 minutos a estratégia consistiu em incorporar jogos recreativos competitivos, o que resultou sempre muito bem

Os alunos ficaram agradados com esta dinâmica e revelaram sentir esforço da parte do professor neste sentido de os querer manter motivados e ter demonstrado preocupação com os seus gostos pessoais a nível da prática desportiva. Esta sensibilidade nas aulas de EF assume especial importância

Chicati (2000, p. 97) referindo-se ao trabalho de motivação do professor para com os alunos adianta que “para o professor de Educação Física esse trabalho será ainda maior porque os seus conteúdos necessitam de maior motivação, e nem sempre os alunos se encontram prontos para algum tipo de atividade física”.

Além de que sendo uma das missões da EF formar cidadãos fisicamente ativos ao longo das suas vidas, estes sentimentos dos alunos devem ser respeitados de modo a que não criem aversão ao desporto.

A turma do 9ºB nunca apresentou problemas de indisciplina graves ao longo de todo o ano, em termos do comportamento alguns alunos por vezes conversavam em momentos em que estava a explicar os exercícios, e a minha postura nestas situações foi chamar-lhes a atenção e se necessário colocá-los na frente do grupo.

Durante o 1º Período foi frequente os alunos virem abordar-me amigavelmente no final da aula relativamente ao grupo em que os havia inserido expondo as suas preocupações de poderem ser prejudicados de algum modo na sua classificação final argumentando que o grupo não lhes permitia ir “mais longe” em termos do jogo. A minha postura perante este tipo de situações foi sempre de lhes dar espaço e sentirem-se à vontade em poderem questionar-me, explicando-lhes depois qual o objetivo que tinha em ter pensado os grupos daquela forma e não de outra, e esclarecendo-os de que estava ciente desse facto, que como tal já mais seriam prejudicados nas classificações individuais. Nesta situação em específico, os alunos não apresentavam discrepâncias significativas que justifica-se trabalhar por grupos de nível e a estratégia para a

modalidade de *Ultimate Frisbee*, por exemplo, passava por ter equipas heterogéneas que favorecessem a fluidez do jogo.

No nosso entender, estas situações são normais especialmente numa fase em que os alunos ainda não conhecem bem a nossa metodologia de trabalho, e acreditamos que com o passar do tempo e permitindo esta troca de ideias saudável os alunos vão ficando mais confortáveis com as nossas decisões, que foi o que acabou por se verificar ao longo do restante ano letivo.

2.4. Dimensão Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento podem ser vistas como alterações que tenham de ser feitas em qualquer uma das fases do planeamento (Plano Anual, UD's ou Planos de Aula) com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de EA.

De todas as decisões de ajustamento tomadas, a que foi mais frequente foi sem dúvida alguma no planeamento de curto prazo (Planos de Aula), tal deve-se ao facto de o número de alunos a realizar a prática só ser conhecido no início da aula e ter de ajustar a composição dos grupos e por vezes as dinâmicas de alguns exercícios previstos de modo a potenciar as aprendizagens.

Esta tarefa revelou ser uma das que mais constrangimentos nos causaram durante todo o 1º Período letivo. O que mais contribuiu para a nossa evolução enquanto professores foi o facto do professor cooperante ter feito sempre reparos à nossa intervenção relativamente a esta dimensão nas reflexões pós aula. Através deste FB foi-nos possível ir assimilando metodologias diferentes de aplicação dos exercícios e de forma gradual esta tomada de decisão foi surgindo de forma mais natural e confiante da nossa parte.

Tabela Sinóptica 3: Realização

Dificuldades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Captar a atenção de toda a turma durante as preleções; 2. Posicionamento dos alunos durante as demonstrações; 3. Seleção dos alunos para executarem as demonstrações dos exercícios em grupo; 4. Demasiada informação transmitida aos alunos nos momentos das correções dos gestos técnicos/ações de jogo o que dificultava a sua compreensão e assimilação; 5. Duração das preleções e demonstrações demasiado longas em exercícios de grupo que exigissem várias movimentações espaciais dos alunos; 6. Aulas pouco motivadoras na UD de Atletismo; 7. Decisões de ajustamento pouco eficazes no contexto de aula.
Estratégias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispor os alunos mais distraídos na frente do grupo; 2. Planear previamente as zonas de demonstração de acordo com o espaço disponível; 3. Planear antecipadamente quais os alunos que iriam realizar a demonstração dos exercícios em grupo; 4. Aprofundar os nossos conhecimentos acerca das modalidades a lecionar e registar na fundamentação do plano a informação mais importante a transmitir em cada momento da aula de acordo com o nível de execução dos alunos. 5. Colocação de folhas numeradas por baixo dos cones com a ordem de circulação; 6. Dinamização destas aulas através de jogos recreativos competitivos com o objetivo de motivar os alunos; 7. Preparação prévia de diferentes formas de realizar os exercícios de modo a “encaixar” com o número de alunos a realizar a prática.
Resultados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior controlo sobre o grupo e consequente melhoria na comunicação; 2. Alunos dispostos de costas para o sol durante as demonstrações nas aulas no exterior; Demonstrações feitas em zonas que não interferissem com a organização da aula, ocupando apenas o local onde decorreria o exercício; 3. Melhoria na qualidade das demonstrações, favorecendo a assimilação do que era pretendido pelos restantes alunos; 4. <i>Feedback</i> direcionado para as componentes críticas fundamentais de cada gesto/ação de jogo o que permitiu que os alunos assimilassem melhor a informação e consequentemente melhorassem as execuções; 5. Facilitou a compreensão e assimilação dos alunos das diferentes movimentações, o que reduziu o tempo de explicação e demonstração deste tipo de exercícios; 6. Alunos mais motivados para estas aulas e reconheceram o esforço do professor em proporcionar-lhes aulas mais dinâmicas na UD de Atletismo. 7. Menor tempo despendido nos ajustamentos e melhor qualidade pedagógica.

3. Avaliação

“A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, art. 12º).

Importa antes de mais ressaltar que o processo de avaliação não é um processo meramente classificativo, na medida em que a avaliação fornece informação ao professor e alunos relativamente aos objetivos definidos e reflete o trabalho desenvolvido no

sentido do cumprimento dos mesmos. A classificação pode ser entendida como uma consequência do processo avaliativo, como refere Ribeiro: “a classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (Ribeiro como cit. em Pais & Monteiro, 2002, p.51).

O objetivo é prover os alunos de informação, do ponto em que se situam relativamente aos objetivos de cada UD, como tal a avaliação não pode ser redutora e centrar-se apenas num único momento.

Para poder cumprir com a sua função pedagógica a avaliação assume diferentes tipos e objetivos distintos, estando a mesma dividida em: avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. Passamos a descrever sinteticamente cada um dos tipos de avaliação e o modo como os aplicámos durante a nossa prática pedagógica.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Em EF a avaliação formativa inicial tem como objetivo “dar indicações (precisas) do nível dos alunos de cada turma” (Ferreira como cit. em Gonçalves *et. al.*, 2014, p. 90).

Através deste processo permite-nos perceber as reais capacidades dos alunos e assim estabelecer objetivos mais ajustados à realidade de cada turma. Além de que nos permite também agrupar os alunos por nível de execução se optarmos por trabalhar segundo uma metodologia de diferenciação pedagógica.

No decurso do EP fomos utilizando esta ferramenta de forma criteriosa e consciente, tendo-a aplicado na maioria das UD's lecionadas, contudo e após troca de ideias com o professor cooperante optámos por não a utilizar nas UD's de Dança, *Ultimate Frisbee* e *Kin-Ball*.

A escolha de não ter realizado a avaliação formativa inicial nas referidas UD's suporta-se no facto dos alunos nunca terem tido contacto prévio com estas modalidades e cumulativamente o número de aulas previstas no Plano Anual para cada uma destas UD's era reduzido comparativamente com as matérias consideradas nucleares nos antigos programas de Educação Física, não sendo muito racional despende uma aula a avaliar algo que à partida já era do nosso conhecimento. Assim partimos do pressuposto de que

o nível de todos os alunos seria o nível introdutório, uma vez que nunca haviam tido contacto com as modalidades, e partimos para o ensino das mesmas ensinando os gestos técnicos fundamentais e ações de jogo mais básicas que permitissem aos alunos manter situações de jogo reduzido.

Esta opção tomada revelou-se coerente com as nossas expectativas em relação ao nível introdutório da turma. Na primeira aula de cada uma destas UD's pudemos verificar que o único fator diferenciador entre os alunos eram as suas capacidades físicas e alguns conceitos de jogo comuns a outros desportos coletivos.

Ressalvamos, que apesar de não termos recolhido registos formais, na eventualidade de verificarmos diferenças de nível acentuadas (que não se verificaram) na construção da respetiva UD este fator seria contemplado na estruturação da mesma.

Nas restantes UD's, a maior dificuldade que encontramos foi conseguir preencher as grelhas de avaliação (consultar anexo 4) de forma integral com apenas uma aula de observação. Por vezes na aula seguinte levávamos novamente a grelha de modo a poder recolher os dados em falta se os exercícios assim o permitissem de acordo com os seus objetivos.

Após finalizada esta fase definíamos os objetivos para a turma e estruturávamos a sequência e extensão de conteúdos em consonância com os registos recolhidos.

3.2. Avaliação Formativa / Autoavaliação

A avaliação formativa pode ser definida como um “processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.” (Carvalho, 1994).

Um dos objetivos da avaliação formativa é “produzir efeitos na melhoria da aprendizagem e os alunos usarem essas informações com propósitos formativos” (Gipps; Perrenoud como cit. em Araújo e Diniz, 2015, p. 42).

Segundo este princípio o NEEF desenvolveu um instrumento em parceria com o professor orientador de escola Marco Rodrigues que consistia em analisar as perceções dos alunos relativamente ao seu desempenho nas aulas através do preenchimento de uma grelha de autoavaliação, onde se situavam numa escala de intensidade crescente

colocando um traço na zona em que consideravam estar (consultar anexo 6). Posteriormente o professor preenchia com uma cor diferente, aquela que havia sido a sua percepção. Nas situações em que existisse grande disparidade entre as percepções do aluno e do professor, era transmitido *feedback* ao aluno de forma escrita nessa mesma grelha ou através de *feedback* verbal na aula seguinte. Os alunos recebiam o retorno da informação na aula seguinte, aquando do preenchimento da mesma grelha era possível consultarem a da aula anterior.

Dos diferentes tipos de avaliação esta foi a que nos sentimos mais confortáveis em aplicar, talvez explicado pelo facto do sentido prático da mesma e por apenas se reportar a três critérios avaliativos em cada aula, tornava o preenchimento da mesma uma tarefa relativamente simples.

3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1999 como cit. em Gabriel, 2012, p.28).

Como planeámos o ensino das modalidades coletivas através de situações de jogo, os critérios que definimos para estas modalidades centraram-se essencialmente em ações de jogo, tendo a componente técnica sido avaliada neste contexto.

Na UD de Atletismo devido às características das disciplinas abordadas (Corrida com Barreiras, Lançamento do Peso e Triplo Salto) a nossa avaliação centrou-se nos aspetos técnicos como a correção dos gestos e o cumprimento das suas diferentes fases.

Para a UD de Ténis foram estabelecidos critérios técnicos e táticos avaliados em situação de jogo 1x1 em campo reduzido. Na avaliação dos gestos técnicos, o nosso foco foi avaliar o cumprimento das componentes críticas essenciais ao movimento e a correção do mesmo.

De modo a tentarmos ser justos e equitativos para todos os alunos, optámos por realizar a avaliação sumativa numa escala de 1 a 5, mas não nos limitámos a balizar as classificações apenas por valores inteiros, atribuímos uma casa decimal neste processo de

classificação por considerarmos que ao agir desta forma pudemos distinguir de modo mais justo o nível dos alunos (consultar grelha de avaliação sumativa no anexo 5).

Este foi o tipo de avaliação que nos causaram maiores constrangimentos na recolha da informação. A tarefa de analisar individualmente cada aluno para cada critério revelou ser uma tarefa impossível de analisar somente durante o momento da aula. Assim na UD de Atletismo a estratégia utilizada foi recorrer a gravação vídeo (com o consentimento de todos os alunos) de várias tentativas de cada aluno, de forma a podermos realizar uma análise mais pormenorizada da técnica individual e assim classificar os alunos de forma mais justa. A mesma estratégia não foi utilizada para as modalidades coletivas, uma vez que não seria exequível atribuir o mesmo tempo de gravação a todos os alunos, conferindo assim injustiça no processo classificativo.

Tabela Sinóptica 4: Avaliação

Dificuldades	1. Aula demasiado condicionada ao momento de avaliação de modo a tentar adquirir mais informação; 2. Dificuldades no preenchimento total das grelhas de avaliação.
Estratégias	1. Aumentar os momentos de avaliação formativa de forma a reunir mais informação e melhorar a condução da aula; 2. Recurso a gravação em vídeo das execuções dos alunos em modalidades individuais.
Resultados	1. Aumento dos registos de avaliação sumativa, e melhoria na capacidade de análise; 2. Melhor capacidade de analisar em detalhe as fases do movimento e consequente melhoria no processo de classificação.

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Pelo Guia de Estágio que nos foi fornecido, foi-nos proposto realizar assessoria a um professor titular de um cargo de gestão intermédia ou de topo dentro da instituição escolar.

Esta área do EP visa “favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola” (Ribeiro da Silva; Fachada & Nobre, 2021, p. 8), através da promoção de práticas de trabalho colaborativo com outro professor.

A nossa escolha recaiu em assessorar a Diretora de Turma (DT) na qual lecionávamos aulas (9ºB), com o objetivo de podermos aprender as rotinas do trabalho

do DT e simultaneamente estar mais próximos dos problemas da turma, podendo deste modo melhorar a nossa intervenção pedagógica.

O DT constitui-se como um cargo de gestão intermédia que é designado a um professor pelo Diretor do Agrupamento Escolar (artigo 44º, do DL nº 75/2008), onde as suas competências se subdividem em 3 áreas distintas: administrativa, pedagógica e disciplinar (Martins, 2005, p. 67).

Consideramos que este é um cargo que apresenta elevado grau de responsabilidade, uma vez que é responsabilidade do DT estabelecer articulação com bastantes intervenientes (alunos, professores e EE) com o intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem. Além das competências enunciadas o DT tem em simultâneo todo o processo burocrático de gestão da turma, desde justificação de faltas, preparação das reuniões, manter o dossiê de turma atualizado, entre outras.

A nossa participação neste projeto de assessoria pautou-se por acompanhamento regular da DT, colaborando em diversas tarefas inerentes ao cargo das quais destacamos:

- Organização do dossiê de turma;
- Justificação de faltas no sistema “INOVAR”;
- Planeamento de reuniões conjuntamente com a DT;
- Assistir a reuniões com Encarregados de Educação.

No final do ano letivo e após o acompanhamento na quase totalidade do ano letivo neste projeto de assessoria, sentimos que pudemos aprender a dinâmica do cargo de DT e as rotinas necessárias à execução do mesmo. Ao longo da mesma, foi possível acompanhar o desenvolvimento de uma situação de um EE que era pouco envolvido com a situação escolar do educando. Consideramos esta situação como a que mais enriqueceu a nossa assessoria. Estamos convictos de que este tipo de situações acontecerá com alguma frequência, consideramos que esta situação concretamente nos enriqueceu no sentido de termos percebido quais as medidas a adotar sequencialmente, e a forma como a comunicação deve ser feita.

Tabela Sinóptica 5: Atividades de Organização e Gestão Escolar

Dificuldades	1. Dificuldades na realização de algum trabalho burocrático; 2. Dificuldades em conhecer o trabalho de coordenação do Desporto Escolar.
Aspetos a melhorar	1. Aprofundar conhecimentos ao nível de trabalho burocrático nomeadamente no preenchimento de atas e documentos; 2. Aprofundar conhecimentos na área da coordenação do Desporto Escolar (igualmente cargo de gestão intermédia).

Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A área de Projetos e Parcerias Educativas consistiu na elaboração de dois projetos de prática desportiva. O primeiro destes projetos destinou-se aos alunos em exclusivo e o segundo teve como população alvo os alunos do Desporto Escolar inscritos na modalidade de Boccia e alguns utentes da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) de Vila Nova de Poiares.

Denominámos o primeiro projeto de “AthetiKids” por se tratar de uma competição de Atletismo através de jogos envolvendo diversas habilidades motoras como arremessar, correr, saltar e lançar em precisão. A atividade destinou-se a todos os alunos dos 2º e 3º Ciclos que mostraram interesse em participar, e contou com mais de uma centena de participantes.

O segundo projeto envolveu menos participantes, o projeto teve o nome de “Unidos pelo Boccia!” e consistiu em estabelecer uma parceria entre a escola e comunidade local, tendo o Boccia como elemento dinamizador de interações sociais e aprendizagem desportiva. Este projeto decorreu ao longo de dois meses, sendo as aulas de Boccia lecionadas às quintas-feiras de manhã e o projeto culminou com uma competição organizada pelo NEEF que envolveu os diversos participantes, tendo havido lugar no final para a entrega de diplomas de participação (consultar anexo 8).

Os dois projetos permitiram-nos desenvolver diferentes metodologias de organização, na medida em que o primeiro se concentrou num único momento, e contou com a participação de um elevado número de alunos obrigou a toda uma produção de cartazes de divulgação (consultar anexo 7), antecipadamente de modo a termos as inscrições alguns dias antes do evento a fim de podermos estruturar o quadro competitivo e rotação pelas diferentes estações da atividade.

Já no projeto “Unidos pelo Boccia” pudemos desenvolver a nossa capacidade de interação e planejamento a curto-prazo uma vez que o espaço destinado a esta atividade era limitado, havendo sempre outros professores de EF a lecionar no pavilhão, existia a necessidade de coordenar com o Desporto Escolar e a APPACDM o número de participantes em cada semana.

Esta área do EP representou uma grande mais-valia futura, e foi um excelente meio para desenvolvermos competências organizacionais. Consideramos que terá extrema aplicabilidade prática aquando da nossa atividade de docência por ser uma área em que por norma os professores de EF têm sempre de atuar, seja na organização das diversas provas do Desporto Escolar, seja na dinamização de outras atividades ao nível de cada escola.

Tabela Sinóptica 6: Projetos e Parcerias Educativas

Dificuldades	1. Dificuldades na organização logística da alimentação.
Aspetos a melhorar	1. Estabelecer acordos de parceria/colaboração com intervenientes externos à escola no que concerne ao fornecimento de alimentação para os lanches nestas atividades;

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Consideramos que o exercício da docência de qualquer disciplina é um processo de elevada responsabilidade para o professor, uma vez que tem influência direta nas aprendizagens dos alunos, e nas suas ambições académicas/profissionais. Como tal, deve ser encarado com a devida seriedade, deve haver capacidade do professor para aferir os diferentes tipos de alunos que compõe a turma e tentar perceber de que modo cada um pode atingir o seu potencial em plenitude, e planear as aulas em conformidade.

Ser professor não é exclusivamente a capacidade de ensinar determinadas matérias, existem valores que também devem ser inculcados pela maneira de trabalhar do professor, no caso da Educação Física consideramos ser fundamental que o professor atue como um agregador, devendo ser uma figura que une um grupo de crianças ou jovens e consegue através da dinâmica dos exercícios propostos fazê-los perceber a importância da cooperação e ajuda ao trabalharem em grupo.

Valores estes cada vez mais necessários, na nossa interpretação, numa sociedade onde cada vez mais existe um apelo constante ao individualismo e competição exacerbada

no mercado de trabalho, na tentativa de cada um se sobressair dos restantes, individualmente. Este foi o nosso ponto de partida, inculcar espírito de grupo nos alunos através da cooperação e ajuda mútua dos diferentes elementos. Posteriormente através das situações que fossem acontecendo nas aulas tentámos fomentar valores como igualdade, respeito e justiça, repreendendo verbalmente os alunos quando não cumprissem com estes valores para com os colegas frisando a importância dos mesmos para a aquisição do espírito de grupo.

Tabela Sinóptica 7: Atitude Ético-Profissional

Dificuldades	1. Conseguir disponibilidade horária para frequentar mais atividades, principalmente as organizadas fora do Grupo de EF.
Aspetos a melhorar	1. Maior envolvimento em projetos e atividades na escola, de modo a estar mais próximo de toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

Resumo

O presente estudo visa observar a motivação entre alunos do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário, contando com uma amostra total de 374 alunos divididos do seguinte modo: 99 alunos do 2º Ciclo, 194 alunos do 3º Ciclo e 82 alunos do Ensino Secundário. É também objetivo específico deste estudo identificar o tipo de motivação dominante em cada um destes ciclos de ensino, e se existe alguma distribuição lógica dos resultados ao longo do *continuum* proposto pela Teoria da Autodeterminação. O instrumento utilizado foi o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) adaptado para a realidade da Educação Física em Portugal, sendo constituído por 18 questões. Os principais resultados obtidos sugerem que o tipo de motivação que obteve valores médios superiores foi a Motivação Intrínseca nos três ciclos de ensino em análise, e evidenciaram também uma distribuição sequencial ao longo do *continuum* da Teoria da Autodeterminação dos comportamentos mais autorregulados para os menos autónomos.

Palavras chave: Motivação; Educação Física (EF); Atividade Física (AF); Teoria da Autodeterminação (TAD).

1. Introdução

Nas aulas de EF, o facto de os alunos não estarem sentados numa sala de aula, e terem as aulas no pavilhão gimnodesportivo, na rua, na piscina, na pista de atletismo ou em qualquer outro espaço desportivo, confere uma grande dinâmica às aulas de EF.

Assim torna-se pertinente perceber quais os motivos que os alunos mais apresentam para a adesão, ou não adesão às aulas de EF.

Com este estudo pretendemos observar a motivação entre alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O presente estudo encontra-se organizado do seguinte modo: enquadramento teórico, metodologia, resultados e discussão, implicações práticas e conclusão.

2. Enquadramento teórico

Pelas características do tema em estudo, a presente revisão da literatura incide essencialmente em duas áreas distintas do conhecimento, a prática atividade física / EF e a motivação. Assim este enquadramento teórico encontra-se estruturado da seguinte forma: (1) atividade física / EF; (2) motivação (no sentido geral); e por fim a (3) motivação na prática de atividade física / EF e TAD.

2.1. Atividade física

Apesar de em certo ponto os conceitos de AF e EF se cruzarem, importa desde já esclarecer que existem diferenças entre ambos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a atividade física é definida como “qualquer movimento corporal realizado pelos músculos esqueléticos e que determina o aumento do dispêndio energético acima do dispêndio de repouso” (OMS, 2006).

Por sua vez a EF assume-se como uma disciplina estruturada por planos curriculares para diversos graus de ensino, “centrando-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Bom, Carreiro da Costa *et. al.* 2001, p. 4). Na sua conceção pode ser definida como:

A apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, (“bens de personalidade” que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Bom, Carreiro da Costa *et. al.*, 2001, p. 4).

De acordo com Martins (2015) a escola é “a principal instituição onde é possível influenciar as pessoas a adotarem um estilo de vida ativo, através de programas de Educação Física inclusivos e de qualidade que promovam o desenvolvimento da motivação, do prazer e das competências motoras necessárias” (Martins, 2015, p. 1) para que possam ter condições de manter a prática desportiva ao longo da vida (Martins, 2015, p. 1).

O mesmo autor defende que “os jovens fisicamente ativos têm mais possibilidades de serem adultos saudáveis” (Martins, 2015, p. 2), opinião que é corroborada por diversos autores, “a participação regular em atividade física pode desempenhar um papel protetor no desenvolvimento de fatores de risco e doenças crônicas resultantes, fazendo com que seja mais provável que os jovens fisicamente ativos permaneçam adultos saudáveis” (Jansen & LeBlanc; USDHHS; OMS como cit. em Martins, 2015, p. 2).

2.2. Motivação

De modo a entender de que forma a motivação pode influenciar os alunos para a prática nas aulas de Educação Física (EF), importa primeiro perceber o que é a motivação e como esta se encontra definida e estruturada.

Diversos autores dedicaram-se ao estudo da motivação. Passarei a sintetizar algumas conclusões acerca do tema, começando por um conceito geral do que é a motivação, e avançarei para o campo específico da motivação para a prática desportiva e mais concretamente para as aulas de EF.

Para os autores Alves, Brito & Serpa (1996) o termo motivação, significa “ação de pôr em movimento e parece ter origem nas palavras latinas *motu* (movimento) e *movere* (mover), o que lhe confere uma ideia de movimento para ir que um local para outro” (Alves, Brito & Serpa cit. por Cid, 2002, p.3).

Outros autores como Isler (2002) evidenciam que “o motivo é a base do processo motivacional, tratando-se portanto, o elemento essencial para o despoletar da iniciativa e posterior manutenção da atividade realizada pelo Homem” (Isler cit. por Moreno, Dezan, Duarte & Schwartz, 2006, p. 1). No mesmo sentido Gouvêa apresenta uma ideia semelhante, afirmando que o motivo é “um fator interno, que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (Gouvêa cit. por Moreno *et. al.*, 2006, p.1). Depois do exposto podemos entender que para a realização de qualquer atividade existe um motivo que despoletará o iniciar dessa mesma atividade e determinará por sua vez a sua continuidade no tempo.

Gill (2000) descreve a motivação como “a intensidade e direção de um comportamento, sendo esse comportamento determinado tanto pelo próprio indivíduo como pelo meio envolvente” (Gill como citado em Veigas, Catalão, Ferreira, & Boto, 2009, p. 2).

Alguns autores atribuem também relevância às questões da personalidade individual como fatores diferenciadores entre indivíduos para a mesma situação. Rodrigues afirma que “que cada motivo apresenta uma força distinta, no entanto, o facto de um indivíduo se sentir mais motivado do que outro perante a mesma situação, deve-se à diferença de personalidade de cada indivíduo” (Rodrigues como cit. em Moreno *et. al.*, 2006, p. 1)

2.3. Motivação para a prática desportiva / EF e Teoria da Autodeterminação

Já no campo da motivação para a prática desportiva Alves *et. al.*, afirmam que “a motivação pode ser compreendida pelo conjunto de variáveis que determinam a razão pela qual os sujeitos escolheram aquele desporto como prática desportiva, porque se mantêm nesta atividade ao longo do tempo e porque desenvolvem um determinado nível de empenhamento” (Alves *et. al.* como citado em Cid, 2002, p.3).

A literatura apresenta várias teorias para explicar os princípios que regulam a motivação. Podem ser entendidas como um *continuum* que vai desde as correntes mecanicistas, onde os indivíduos são passivos e apenas estão sujeitos às influências do meio, até às perspetivas cognitivistas onde “destacam o papel ativo dos indivíduos como

indicadores da ação através da interpretação subjetiva do contexto de execução” (Rocha, 2009, p. 33).

Entre as diversas teorias encontra-se a Teoria da Auto-Determinação (TAD), ou *Self Determination Theory* (SDT) como é referenciada na literatura escrita em inglês.

O instrumento utilizado na presente investigação (PLOCQ) foi desenhado com o objetivo de analisar a motivação para as aulas de EF tendo a TAD como base de sustentação (Teixeira, Monteiro, Carraça, & Palmeira, 2018).

Deci e Ryan (1985), consideraram que a divisão entre motivação intrínseca e extrínseca era de certo modo redutora para a compreensão da motivação na prática desportiva, pelo que segundo a perspetiva auto determinista os autores afirmam que “a motivação pode ser categorizada de uma forma global, considerando um *continuum* da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada, em motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação” (Deci & Ryan como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 386).

De igual modo Shu e Zhang referem-se ao mesmo *continuum* que abrange a motivação intrínseca e vai avançando para diferentes tipos de motivação extrínseca (Shu & Zhang, 2018, p.2).

Os mesmos autores afirmam que existem diferentes tipos de regulação da motivação (Shu & Zhang, 2018, p.2). O *continuum* inicia num dos seus polos com a regulação intrínseca e vai avançando para mecanismos de regulação externos como integração, identificação, introjeção e externos até chegar à amotivação (Fernandes & Raposo, 2005, p. 386). A figura 1 ilustra o modo de distribuição dos diferentes tipos de motivação e os seus estilos regulatórios.

Figura 1. Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação (adaptado de Fernandes & Raposo, 2005, p. 386).

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

Vallerand, Deci e Ryan (1987) definem a motivação intrínseca em duas formas: (1) “participação voluntária numa atividade, em “aparente” ausência de recompensas ou pressões externas”; e, (2) “participação numa atividade, pelo interesse, satisfação e prazer que obtêm desse envolvimento” (Vallerand, Deci & Ryan, 1987, como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 386). Neste tipo de motivação o prazer advém exclusivamente da prática da atividade e não de recompensas externas como o dinheiro, prémios ou reconhecimento social, normalmente as atividades mencionadas para este tipo de motivação intrínseca são atividades desafiantes, de recreação ou tempos livres onde os indivíduos sentem divertimento e a satisfação na sua realização (Biddle, Chatzisarantis, & Hagger, 2001; Ntoumanis, 2001, como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 386).

Diversos estudos evidenciam um conjunto de “benefícios educacionais e desportivos relacionados com a motivação intrínseca, tais como: a melhoria da aprendizagem, empenho, esforço e persistência em atividades de aprendizagem e intenção de realizarem as aulas de Educação Física, bem como, participarem em atividades desportivas no futuro” (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatas, como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 386).

Fernandes e Raposo definem que a motivação extrínseca “consiste num conjunto variado de comportamentos, que são realizados com vista a um fim, que não o próprio prazer e divertimento na atividade” (Fernandes & Raposo, 2005, pp. 386, 387) e “que caso estas recompensas ou pressões externas fossem retiradas, a motivação iria diminuir em função da ausência de um qualquer interesse intrínseco” (Biddle, Chatzisarantis, et al.; como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

Como podemos perceber pela figura 1 o *continuum* da autodeterminação segue da forma mais autodeterminada para a amotivação (Fernandes & Raposo, 2005), e que “o estilo motivacional extrínseco regulação integrada é a forma mais autodeterminada ou autónoma da regulação externa de um comportamento” (Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

O estilo motivacional extrínseco regulação integrada na prática das aulas de EF traduz-se por exemplo “no caso dos alunos que decidem participar em aulas de Educação Física por reconhecerem a sua importância na adoção de um estilo de vida saudável” (Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

Deci e Ryan de modo semelhante adiantam que apesar deste tipo de motivação extrínseca “representar uma forma integrada e autodeterminada, considera-se ser um comportamento motivado extrinsecamente, na medida em que é realizado com vista à concretização de objetivos pessoais e não pelo próprio prazer advindo do envolvimento nessa atividade” (Deci & Ryan como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

Percorrendo o *continuum*, segue-se o estilo motivacional extrínseco regulação identificada. Este estilo verifica-se “quando uma ação ou comportamento é motivado pela apreciação dos resultados e benefícios da participação numa atividade, tal como acontece na atividade física, o caso da prevenção de doenças ou melhoria da condição física” (Biddle, Chatzisarantis, et al., como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387). Resultados como a perda de peso ou melhoria da aparência corporal são também relatos comuns a indivíduos que apresentam este tipo de motivação, em que o comportamento é guiado sem pressões externas, mas o comportamento apenas acontece como um meio para atingir um fim (Fernandes & Raposo, 2005).

O estilo de regulação por introjeção caracteriza-se por ser uma regulação “mais afetiva do que cognitiva” (Deci & Ryan como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

“Este estilo de regulação envolve a resolução de impulsos conflituosos (fazer ou não fazer) e os comportamentos resultantes desta forma motivacional provêm de reforços resultantes de pressões internas, como a culpa e a ansiedade (Pelletier et. al. 1995, como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387) ou do desejo de obter reconhecimento social” (Ntoumanis 2001, como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

“O termo introjeção tem sido utilizado em muitas áreas da Psicologia ao longo dos anos e refere-se ao facto de um indivíduo aceitar um princípio, mas sem se identificar com ele ou sem o interiorizar como sendo dele” (Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

De acordo com Pizani et al. (2015, pp. 261, 262) a regulação introjetada pauta-se por um conflito de decisões entre fazer ou não fazer determinada tarefa, onde os comportamentos são regulados por pressões internas onde os indivíduos experimentam sentimentos como culpa ou ansiedade. No contexto escolar este estilo motivacional ocorre em situações onde os alunos sentem culpa se não estudarem para uma prova, sabendo que se não o fizerem podem vir a ter um resultado negativo, que poderá ser encarado como um castigo. Deste modo o controlo externo assume-se como o fator que determina o envolvimento na tarefa (Pizani et al., 2015, pp. 261, 262).

No que respeita à regulação externa esta encontra-se num dos extremos do *continuum* sendo a forma mais básica de regulação extrínseca (Fernandes & Raposo, 2005, p. 387). No contexto desportivo evidencia-se por comportamentos de atletas que apenas ambicionam uma recompensa monetária da sua prática desportiva ou reconhecimento por parte do treinador (Fernandes & Raposo, 2005, p. 387).

Por fim, “os comportamentos amotivados (amotivação) são iniciados e regulados por “forças” para além do controlo intencional do indivíduo, pelo que nem se consideram intrinsecamente ou extrinsecamente motivados, tendo em conta a ausência de intenção e pensamento proactivo” (Deci & Ryan como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 387). Pode considerar-se existir ausência de motivação, uma vez que os indivíduos não percecionam a existência de relação entre as suas ações e os resultados, “não existindo motivos para a continuação da prática da atividade em questão (Biddle, Chatzisarantis, et al. como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 388).

3. Metodologia

3.1. Pertinência do estudo

“A motivação é um dos processos de pensamento mais frequentemente estudados e úteis que intervêm na aprendizagem dos alunos” (Lee & Solmon, 1992 como cit. em Carreiro da Costa, 1998, p.7).

Se a motivação intervêm na aprendizagem dos alunos, torna-se pertinente aferir quais as motivações dos alunos para as aulas de EF e que estilos de motivação são dominantes.

Pelo que foi exposto no enquadramento teórico subentende-se que a motivação tem influência na continuidade ou não de determinada prática desportiva, o mesmo se aplica à adesão ou não de determinada prática desportiva. No entanto a EF por ser uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino em Portugal pode dar-se o caso de haver alunos que a única motivação que têm para a frequência das aulas seja exclusivamente pelo cariz de obrigatoriedade da disciplina.

Por outro lado existirá também alunos que estarão intrinsecamente motivados pelo prazer que retiram das atividades.

Em suma este estudo pretende revelar precisamente estas diferenças entre a população e aferir se existe um tipo de motivação dominante e também se existe algum tipo de relação ao longo do *continuum* da autodeterminação, tendo em conta o ciclo de escolaridade (2º, 3º Ciclo ou Ensino Secundário).

Em termos práticos o estudo pode revelar-se útil na medida dos professores de EF poderem alterar comportamentos/estratégias tentando ir no sentido das principais necessidades dos alunos do ponto de vista motivacional consoante o ciclo de ensino que lecionam.

“It is important that a better understanding of adolescent physical activity is developed, such that effective strategies can be implemented” (Sluijs, Ekelund *et. al.* 2021, p. 429).

Gouvêa, afirma que “em qualquer momento na relação entre ensino-aprendizagem, a motivação pode ser um elemento determinante para que se atinja um bom desempenho” (Gouvêa cit. por Moreno, Dezan, Duarte & Schwartz, 2006, p. 2), o

que confere pertinência a este estudo, na medida em que conhecendo melhor os tipos de motivações dos alunos para as aulas, existe a possibilidade do professor conduzir o seu trabalho também de acordo com esta informação e possibilitar a ocorrência de melhores desempenhos dos alunos no decorrer das aulas.

3.2. Objetivos do estudo

“A motivação é um dos processos de pensamento mais frequentemente estudados e úteis que intervêm na aprendizagem dos alunos” (Lee & Solmon, 1992 como cit. em Carreiro da Costa, 1998, p.7).

Se a motivação intervêm na aprendizagem dos alunos, torna-se pertinente aferir quais as motivações dos alunos para as aulas de EF e que estilos de motivação são dominantes em cada ciclo de ensino. Assim, a seguinte tabela expõe as questões de partida e objetivos subjacentes.

Tabela 8: Questões de partida e objetivos

Questão 1	Quais os fatores que motivam os alunos para as aulas de Educação Física e qual o tipo de motivação dominante em cada ciclo de ensino?
Objetivo	Analisar se existem diferenças no tipo de motivação para as aulas de EF entre alunos do 2º, 3º Ciclo e Ensino Secundário.
Questão 2	Existe uma distribuição sequencial dos resultados conforme o <i>continuum</i> da teoria da autodeterminação?
Objetivo	Analisar a distribuição dos resultados segundo o <i>continuum</i> da teoria da autodeterminação.

3.3. Amostra

O estudo foi entregue a todos os alunos da Escola 2,3 /S. Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares, sendo a participação no mesmo voluntária e anónima. Foram entregues 469 questionários e responderam ao questionário 374 alunos, representando 79,7% da totalidade dos alunos da escola. A maioria foram participantes do género feminino (52,3%), frequentava o 3º ciclo (51,7%). A média de idades é de 13,4 anos, variando entre um mínimo de 10 anos e um máximo de 21.

Tabela 9. Caraterização da amostra

Ciclo de Ensino	Total (N)	Percentagens
2º Ciclo	99	26,4 %
3º Ciclo	193	51,7 %
Ensino Secundário	82	21,9 %
Totais	N=374	100%

3.4. Instrumentos

Como instrumento foi utilizado o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) (consultar apêndice 1) adaptado e validado para a realidade portuguesa por Teixeira, Monteiro, Carraça, e Palmeira em 2018.

Na sua versão original o questionário é composto por 20 questões, contudo após a validação para a realidade portuguesa estipulou-se 18 questões divididas pelos diferentes estilos de motivação presentes no *continuum* da TAD (Teixeira, Monteiro, Carraça, & Palmeira, 2018) apresentado no enquadramento teórico do presente estudo.

De modo a poder aferir os diferentes tipos de motivação o questionário encontra-se dividido por grupos de questões atribuindo 3 ou 4 perguntas para cada tipo de motivação (consultar apêndice 1). Na tabela seguinte apresentamos as questões que analisam cada uma das variáveis da motivação.

Variáveis	Questões
Motivação Intrínseca	Nº 3; Nº 8; Nº 17
Regulação Identificada	Nº 2; Nº 7; Nº 12; Nº 16
Regulação Introjogada	Nº 6; Nº 11; Nº 15
Regulação Externa	Nº 1; Nº 5; Nº 10; Nº 14
Amotivação	Nº 4; Nº 9; Nº 13; Nº 18

As respostas foram dadas segundo uma escala de Lickert de 1 a 7, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”; 2 “Discordo”; 3 “Discordo em parte”; 4 “Não concordo nem discordo”; 5 “Concordo em parte”; 6 “Concordo”; 7 “Concordo totalmente”.

3.5. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados realizou-se através da resposta individual ao questionário acima mencionado.

Todos os alunos participaram de forma voluntária no estudo. A confidencialidade das respostas foi garantida. Antes do preenchimento teve lugar uma breve explicação dos objetivos do questionário e da sua forma de preenchimento.

O questionário foi entregue a todos os professores do Grupo de EF devidamente organizado com o número exato de questionários para cada turma (1 questionário por aluno). Todos os professores foram contextualizados do objetivo e forma de preenchimento do questionário de modo a esclarecerem eventuais dúvidas aos alunos.

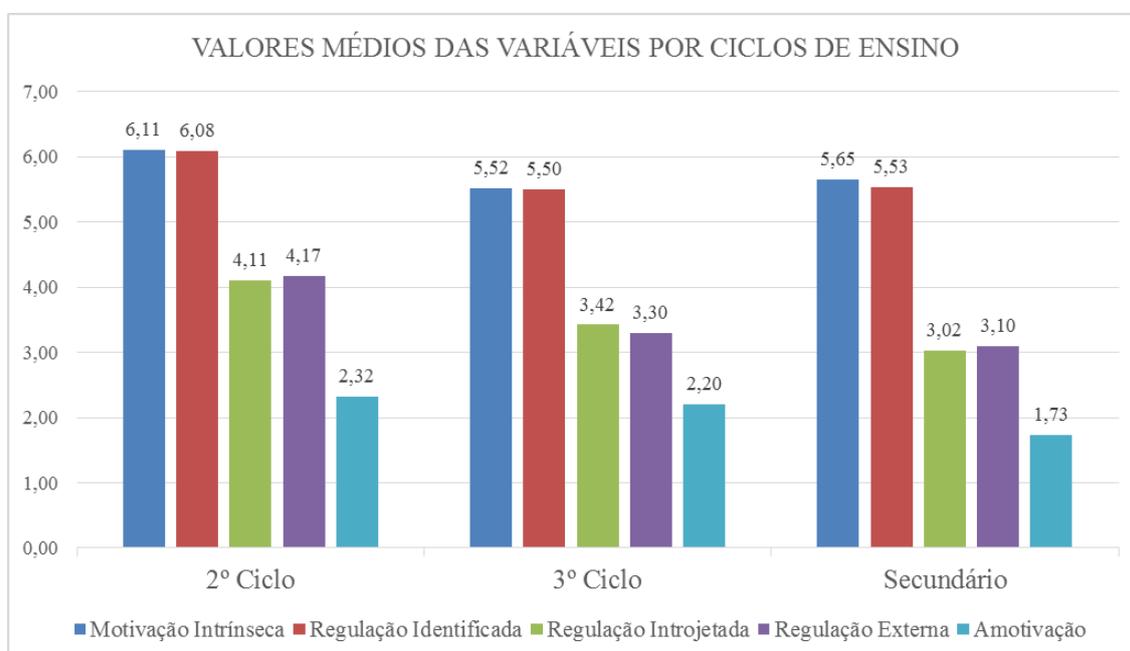
3.6. Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento dos dados o *software* utilizado foi o *Excel 2007*.

4. Resultados e Discussão

Na gráfico 1 passamos a apresentar os resultados médios e respetivos desvios padrão para cada tipo de motivação por ciclo de ensino. As tabelas com os valores médios por ciclo e por item que permitiu a construção do gráfico encontram-se em anexo (consultar apêndice 1 e 2).

Gráfico 1. Média para cada tipo de motivação por ciclo de ensino



A primeira constatação que é possível fazermos ao analisarmos o gráfico 1, é de que os alunos do 2º Ciclo apresentam valores de motivação intrínseca bastante superiores aos valores dos alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário (ES) ($6,11 > 5,52$ e $6,11 > 5,65$),

ocorrendo um ligeiro aumento deste tipo de motivação entre os alunos do ES comparativamente com os do 3º Ciclo (5,65 > 5,52).

A motivação intrínseca como já referido anteriormente pode ser caracterizada pela participação voluntária numa atividade pelo prazer que advém dessa prática. Segundo Carreiro da Costa (1998) as ações realizadas sob a motivação intrínseca tendem a ser mais duradouras e persistentes por desencadearem sentimentos como prazer, alegria na realização e satisfação na aprendizagem. Assim para o processo EA será benéfico ter os alunos intrinsecamente motivados pelo seu compromisso com a atividade, logo se ocorre uma diminuição deste tipo de motivação ao longo dos ciclos de ensino, seria interessante perceber quais os fatores que levam a que tal aconteça.

Diversos autores já se debruçaram sob esta temática, adiantando um leque de fatores que podem contribuir para a diminuição da motivação dos alunos para as aulas de EF, entre os fatores mais apontados para o sucedido estão a repetibilidade dos conteúdos curriculares e os hábitos desportivos dos alunos e das pessoas que lhes são próximas (Earl; Stennett, 1987; Luke; Sinclair, 1991; Moreno; Cervelló, 2004; Moreno, et al., 2002; cit. em Pinheiro et al., 2013). Também Marzinek e Neto atribuem a redução dos índices motivacionais dos alunos ao longo dos diferentes ciclos de ensino à repetição de conteúdos ao longo de toda a escolaridade (Marzinek & Neto, 2007).

Um dos motivos que todos os ciclos de ensino apontaram como sendo um fator de motivação para a EF foi precisamente o gosto por aprender novas modalidades, que pelo questionário utilizado se reflete na questão oito, “Porque gosto de aprender novos exercícios / desportos”, tendo obtido o valor médio nos três ciclos de 5.79, sendo o terceiro item mais elevado em termos de média, isto evidencia que se queremos manter os alunos motivados para as aulas de EF ao longo dos vários ciclos de ensino, é necessário haver diversidade de conteúdos / modalidades.

Percorrendo o *continuum* da TAD, no ponto oposto à motivação intrínseca encontra-se a amotivação.

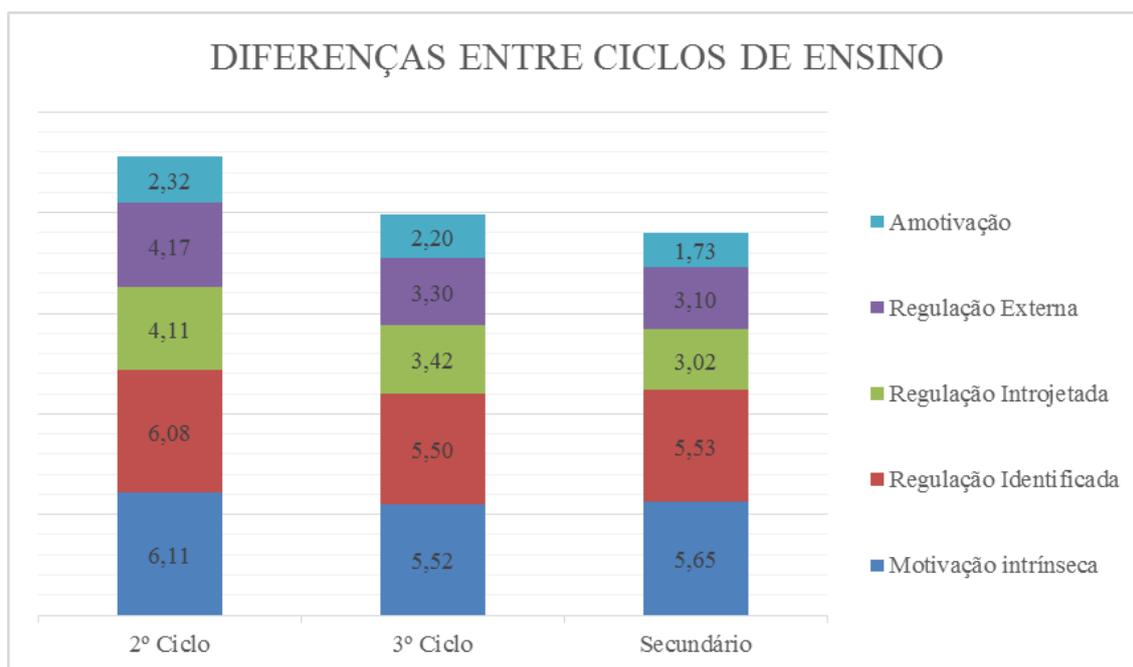
Weinberg e Gould sugerem que “a falta de motivação, acontece quando há falta de estímulos oriundos dos ambientes externo e interno ao indivíduo (motivação extrínseca e intrínseca), experimentando sentimentos difusos de incompetência e de falta de controlo” (Weinberg & Gould, 2001 cit. em Martinez & Chaves, 2020, p. 66). Perante este cenário o professor não tem controlo sobre a motivação intrínseca dos alunos, por ser

um mecanismo interno aos indivíduos, logo a função do professor passa por proporcionar aos alunos estímulos adequados ao seu nível de execução de modo a evitar o sentimento de incompetência e conseqüente quebra na motivação.

Os resultados obtidos no presente estudo não vão ao encontro do que já foi exposto anteriormente (relativamente à redução da motivação ao longo dos ciclos de escolaridade), uma vez que os alunos do ciclo de escolaridade mais baixo em análise (2º Ciclo) apresentaram valores mais elevados de amotivação comparativamente com o 3º Ciclo e ES ($2,32 > 2,20$ e $2,32 > 1,73$).

Contudo parece haver alguma incongruência nos resultados obtidos uma vez que os alunos do 2º Ciclo apresentaram valores mais elevados em todas as variáveis da motivação em análise comparativamente com os outros dois ciclos de ensino, como se pode perceber pelo gráfico seguinte.

Gráfico 2. Diferenças nas médias das variáveis entre ciclos de ensino



Estamos em crer que o facto dos alunos do 2º Ciclo serem mais novos em termos de idade (média de 10,77 anos) possa ter tido influência na interpretação do questionário e talvez tenham sobrevalorizado as suas respostas. Adiantamos esta hipótese por 95,96 % (95 alunos num total de 99) dos alunos do 2º Ciclo terem atribuído o valor de 7 (“Concordo totalmente”) ao item 14, “Eu participo nas aulas de EF...porque é obrigatório”. Na nossa interpretação esta questão pode ter levantado algumas dúvidas aos alunos na medida em que a parte inicial da frase “Eu participo nas aulas de EF...” se

encontrava no início do questionário (consultar apêndice 1), e ao irem lendo apenas a parte final das respostas ao lerem “porque é obrigatório” poderiam estar a expressar a sua concordância apenas com a obrigatoriedade das aulas de EF e não com o motivo da sua participação nas mesmas. Consideramos que este raciocínio possa ter ocorrido nas respostas a outros itens daí os valores serem superiores em todos os tipos de motivação.

Pela tabela seguinte podemos constatar que os valores mínimos do 2º Ciclo foram superiores em três das cinco variáveis em análise e iguais nas duas restantes. Estes valores embora não tenham um significado estatístico tão expressivo como outros indicadores, corroboram a ideia deste ciclo ter obtido *scores* mais elevados em todas as variáveis analisadas.

Os resultados mínimos e máximos foram obtidos a partir do cálculo das respostas de cada indivíduo para cada variável em análise.

Tabela 10. Valores máximos e mínimos da amostra

		Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	Amotivação
2º Ciclo	Mínimo	2,33	3,00	1,00	2,00	1,00
	Máximo	7,00	7,00	7,00	7,00	6,00
3º Ciclo	Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	Máximo	7,00	7,00	7,00	7,00	6,50
Secundário	Mínimo	1,33	1,75	1,00	1,00	1,00
	Máximo	7,00	7,00	6,33	7,00	6,50

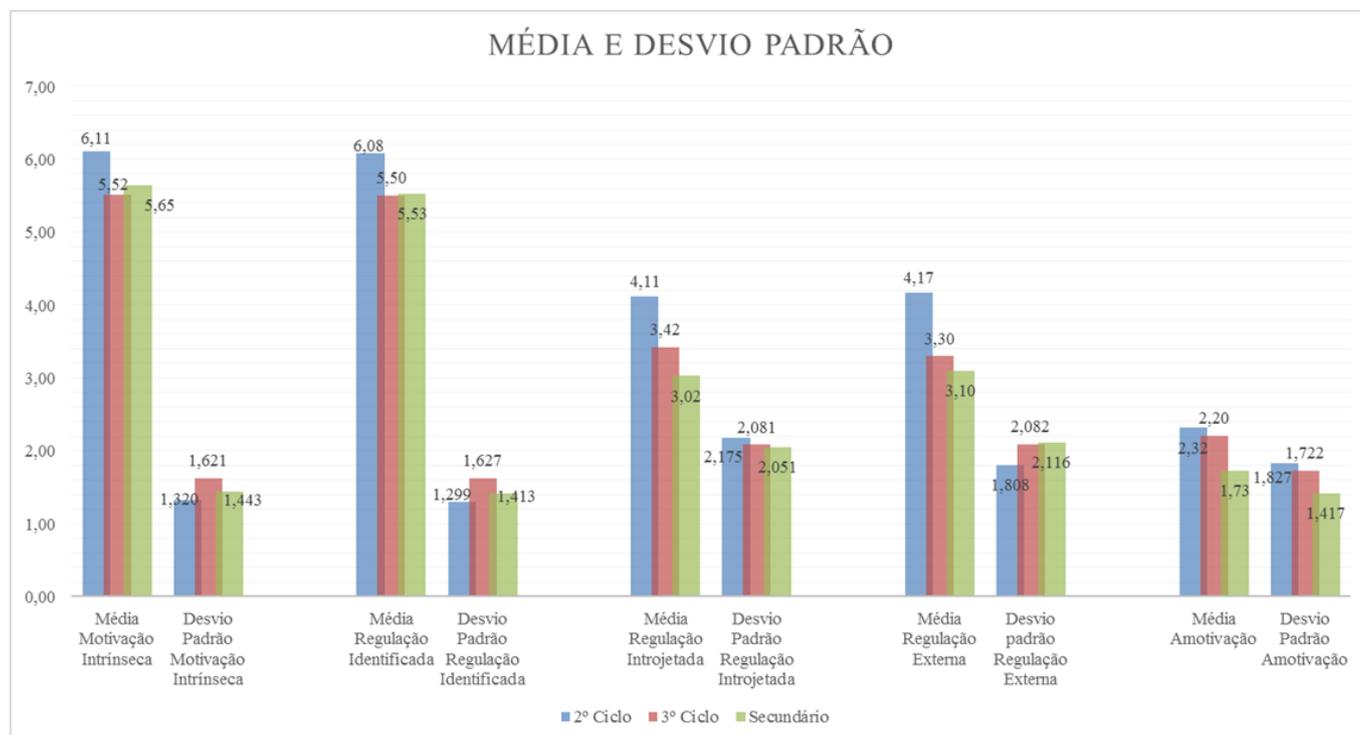
As maiores diferenças observadas ocorreram entre alunos do 2º Ciclo e alunos do ES na variável Regulação Introjetada ($4,11 - 3,02 = 1,09$) e na Regulação Externa ($4,17 - 3,10 = 1,07$) (ver gráfico 2). Em ambos os estilos motivacionais (regulação introjetada e regulação externa) o comportamento dos indivíduos não é autodeterminado.

Quanto à dispersão dos resultados podemos perceber pelo gráfico 3 que os valores mais elevados de desvio padrão verificaram-se nos alunos do 2º Ciclo na variável da regulação introjetada (2,175).

É também perceptível que os valores mais baixos do desvio padrão se encontram de um modo geral nos estilos de motivação mais autodeterminados, concretamente na motivação intrínseca e regulação identificada. Significando portanto que naquilo que

respeita a estas duas variáveis a amostra é mais homogénea comparativamente com as variáveis em que os comportamentos são menos autodeterminados.

Gráfico 3. Média e desvio padrão



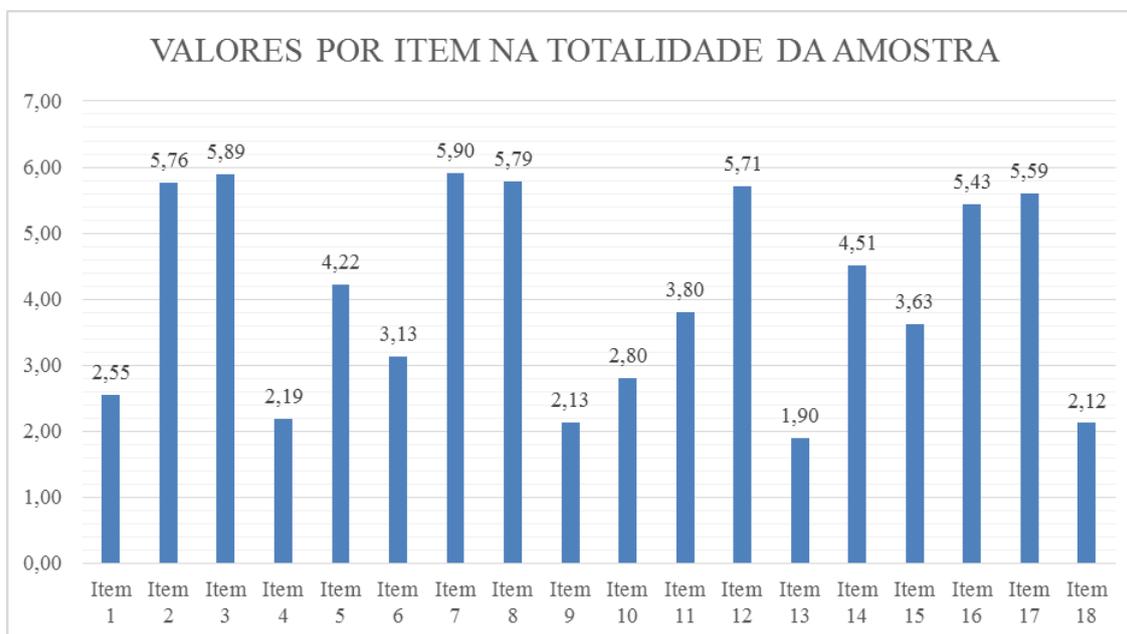
De modo a respondermos à questão inicial do estudo (questão 1) de modo a percebermos quais os fatores que motivam os alunos para as aulas de EF importa aferir quais as questões que obtiveram os *scores* mais elevados. Deste modo pelo gráfico 4 é perceptível que as questões n.º 2, 3, 7 e 8, obtiveram valores mais elevados que as restantes. Revelando que os fatores (ver anexo 1) que mais contribuem para a motivação dos alunos são a vontade em aprender novos exercícios / desportos (item 2), a diversão que advém das aulas (item 3), a importância de fazer os exercícios corretamente (item 7) e o gosto em aprender novos exercícios / desportos (item 8).

Respondendo à segunda parte da questão 1, a motivação intrínseca foi o estilo dominante em todos os ciclos de ensino em análise (ver gráfico 3).

A resposta à questão 2 é também perceptível através da visualização do gráfico 1, onde podemos aferir que em todos os ciclos de ensino houve uma distribuição sequencial ao longo do *continuum* da TAD, onde os *scores* mais elevados se encontram na forma mais autodeterminada de regulação do comportamento (motivação intrínseca) descendo gradualmente para a forma não regulada do comportamento correspondente à

amotivação. A única exceção desta tendência ocorreu nos alunos do ES nas variáveis da regulação introjetada (3,02) para a variável regulação externa (3,10).

Gráfico 4. Valores médios por item na totalidade da amostra



5. Implicações práticas

Segundo a TAD a autorregulação do comportamento passa “pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relação, pois são elas que estão na base do comportamento autodeterminado (regulação para formas mais intrinsecamente motivadas)” (Ryan e Deci, 2000 cit. em Pires et al., 2010, p. 35)

Em relação aos programas de EF, Coakley & White sugerem que currículos demasiado rígidos que não permitam a opção de escolha aos alunos não contribuem para o desenvolvimento da motivação intrínseca, defendem também que “os benefícios a longo prazo desta forma motivacional podem ser promovidos quando aos alunos são apresentadas diversas atividades desportivas e é permitida a oportunidade de escolha” (Coakley & White como cit. em Fernandes & Raposo, 2005, p. 388). Em conformidade Goudas *et. al.* afirma que a motivação pode ser influenciada pela natureza específica de um programa ou do tipo de desporto (Goudas *et. al.* cit. por Sierra-Diaz et al., 2019, p. 8).

O quadro resumo que se segue apresenta as estratégias e ações a adotar pelos professores para melhorar a motivação dos alunos para as aulas de EF, a partir dos contributos da TAD.

Tabela 11. Estratégias e ações a adotar pelos professores para melhorar a motivação dos alunos.

Estratégias	Ações
<i>Feedback</i> Positivo	Realçar os pontos positivos da aula, tendo como objetivo desenvolver a sensação de capacidade e autoconfiança nos alunos.
Metas orientadas para o processo	Respeitar as capacidades e os limites individuais na realização das atividades e evitar a promoção de competições entre alunos.
Dificuldade moderada	Propor atividades com nível médio de dificuldade, pois tarefas fáceis tornam-se monótonas e cansativas e difíceis provocam fracasso e frustração. O aluno deve ser orientado a estabelecer metas alcançáveis, mesmo que elas exijam muito esforço.
Estruturação participada	Permitir que o aluno participe na construção do conhecimento abordado e tenha autonomia para tomada de decisões e iniciativa na procura de respostas para suas dificuldades/dúvidas de forma independente.
Objetivos da atividade	Apresentar os objetivos de forma didática, aproximando-a da realidade dos alunos, para que o conhecimento adquirido tenha um sentido/significado para eles.
Relacionamento	Promover a interação dos alunos uns com os outros, aumentar o círculo de relações sociais, evitar que sentimentos como vergonha, timidez, receio, medo, entre outros, estejam presentes e potencializem a falta de motivação na participação das aulas.
Recompensas	Evitar o uso de recompensas externas, como prémios e gratificações, de maneira inadequada, pois, por ser uma forma de controlar o comportamento, podem ser compreendidas como um reforço negativo e reduzir a motivação e a autonomia.

Adaptado de Pizani et al. (2015, p. 265).

6. Síntese conclusiva

Após tudo o que foi exposto os dados que obtivemos parecem sugerir que o estilo de motivação mais frequente para as aulas de EF nos alunos de todos os ciclos da Escola E.B. 2,3 / S. Dr. Daniel de Matos é a motivação intrínseca, existindo contudo um decréscimo entre o 2º Ciclo e o ES (6,11 > 5,65).

No que respeita à distribuição pelo *continuum* da autodeterminação todos os ciclos apresentaram uma distribuição sequencial havendo mais alunos em que a regulação do comportamento é autodeterminada e gradualmente os números vão baixando ao longo do

continuum, sendo os comportamentos não regulados (amotivação) que apresentaram os *scores* mais baixos para os motivos que levam os jovens a participar nas aulas de EF.

Os fatores que os alunos atribuíram para a participação nas aulas de EF foram a vontade e o gosto em aprender novos exercícios ou novas modalidades e a diversão que advém das aulas.

Os resultados do estudo não foram ao encontro da maioria da literatura acerca do tema, onde se verificam maiores níveis de comportamentos menos autorregulados como adianta Darido, nos estudos conduzidos, a autora verificou que a “motivação vai diminuindo conforme o avanço nos ciclos escolares” (Darido, 2004, p. 67).

Limitações ao estudo e sugestões para estudos futuros

O facto do estudo estar limitado a alunos da mesma escola pode ser uma das razões para explicar os resultados obtidos, os fatores sociológicos desta zona em específico podem ter interferência direta nos resultados, carecendo contudo de estudos para comprovar esta hipótese.

Uma das limitações ao estudo foi não ter sido utilizada estatística inferencial de modo a atribuir significância aos resultados.

“O nível socioeconómico constitui uma preocupação de relevo, visto que a disponibilidade de recursos económicos, tanto das famílias como das comunidades, pode afetar as oportunidades de envolvimento tanto em formas de atividade física organizadas como espontâneas” (Brustad, 1996, como cit. em Silva, 2005, p. 13). Por este motivo podemos considerar que o facto de desconhecermos o nível socioeconómico dos participantes, constitui uma limitação ao presente estudo. Também Januário et al. (2012, p. 48) defendem que “o nível socioeconómico e cultural, a etnia e a nacionalidade, entre outras variáveis, devem ser incorporados em modelos explicativos da motivação para a prática, considerando, nomeadamente, a interação entre essas variáveis”.

A motivação integrada apesar de fazer parte da TAD e de constar na versão em alemão do questionário PLOCQ (Wolf et al. 2021) (consultar apêndice 5), não foi contemplada na versão adaptada à realidade portuguesa. Este tipo de motivação situa-se entre a motivação identificada e a motivação intrínseca e dentro da regulação externa dos comportamentos, é nesta variável que os comportamentos são mais autodeterminados,

como tal consideramos importante que sejam desenvolvidos novos estudos para validar esta variável no PLOCQ.

Seria pertinente aferir as percepções dos alunos em relação às aulas práticas de EF, nomeadamente medir em diferentes ciclos de ensino o grau de satisfação com as matérias abordadas, e o tipo de modalidades que os alunos mais gostariam de experimentar nas aulas de EF, de modo a permitir aos professores poderem ajustar as matérias às expectativas dos alunos na tentativa de conseguirem alunos mais motivados.

CONCLUSÃO

No decorrer deste ano letivo percorremos um caminho longo, com imensos desafios em vários planos (pessoal, académico e profissional).

Consideramos que no decorrer deste percurso, foram muitas as aprendizagens adquiridas por termos experienciado na prática toda a extensão de trabalho a diferentes níveis da função de ser professor.

O facto de podermos aprender com um professor com mais de vinte anos de profissão, constituiu a nosso ver uma das maiores vantagens em realizar o EP, na medida em que pudemos absorver ensinamentos que foram fruto dessa longa experiência profissional do professor cooperante e assim evitamos correr alguns dos erros que fazem parte do crescimento profissional de qualquer docente. Este facto verifica-se especialmente nas nossas aprendizagens conseguidas ao nível das metodologias a adotar para o ensino das diversas modalidades abordadas, em que se não tivéssemos tido esta partilha de conhecimentos a nossa evolução iria demorar muito mais tempo.

Contudo, a jornada não termina por aqui, estamos cientes da constante evolução do ensino, e da necessidade que existe em haver uma aprendizagem contínua ao nível da docência, de modo a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Como balanço final, ao estabelecer-mos uma comparação entre o início do ano letivo e o seu final, podemos afirmar com convicção que foi um ano em que foi notória a nossa evolução a todos os níveis da docência.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário PLOCQ

Questionário

Motivação para as aulas de Educação Física

O presente questionário é realizado de forma anónima.
Preenche, por favor o seguinte quadro.

Ano de escolaridade:	Sexo:	Idade:
És federado em alguma modalidade?	Qual:	Há quanto tempo?

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. Assinâ-la a tua resposta fazendo um círculo em volta do número.

Escala: 1: Discordo totalmente; 2: Discordo; 3: Discordo em parte; 4: Não concordo nem discordo;
5: Concordo em parte; 6: Concordo; 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

APÊNDICE 2 – Médias e Desvio Padrão (Item, Ciclo e Variável)

Motivação Intrínseca	Média:	Item 3	Item 8	Item 17		Média da variável por Ciclo	Desvio Padrão
	2º Ciclo	6,14	6,24	5,95		6,11	1,320
	3º Ciclo	5,71	5,56	5,27		5,52	1,621
	Secundário	5,80	5,57	5,56		5,65	1,443
Regulação Identificada	Média:	Item 2	Item 7	Item 12	Item 16	Média da variável por Ciclo	Desvio Padrão
	2º Ciclo	6,07	6,23	6,09	5,93	6,08	1,299
	3º Ciclo	5,65	5,68	5,37	5,29	5,50	1,627
	Secundário	5,57	5,79	5,67	5,07	5,53	1,413
Regulação Introjetada	Média:	Item 6	Item 11	Item 15		Média da variável por Ciclo	Desvio Padrão
	2º Ciclo	3,62	4,35	4,36		4,11	2,175
	3º Ciclo	3,02	3,65	3,60		3,42	2,081
	Secundário	2,77	3,39	2,91		3,02	2,051
Regulação Externa	Média:	Item 1	Item 5	Item 10	Item 14	Média da variável por Ciclo	Desvio Padrão
	2º Ciclo	2,09	4,49	3,29	6,81	4,17	1,808
	3º Ciclo	2,78	4,07	2,90	3,44	3,30	2,082
	Secundário	2,79	4,11	2,20	3,29	3,10	2,116
Amotivação	Média:	Item 4	Item 9	Item 13	Item 18	Média da variável por Ciclo	Desvio Padrão
	2º Ciclo	2,63	2,39	1,87	2,38	2,32	1,827
	3º Ciclo	2,11	2,35	2,08	2,27	2,20	1,722
	Secundário	1,82	1,65	1,74	1,71	1,73	1,417

APÊNDICE 3 – Média e Desvio Padrão por cada item.

	2º Ciclo			3º Ciclo			Secundário	
	Média	DesvPad		Média	DesvPad		Média	DesvPad
Item 1	2,09	1,858		2,78	2,066		2,79	2,124
Item 2	6,07	1,247		5,65	1,479		5,57	1,277
Item 3	6,14	1,235		5,71	1,447		5,80	1,191
Item 4	2,63	1,938		2,11	1,660		1,82	1,626
Item 5	4,49	1,968		4,07	2,035		4,11	2,206
Item 6	3,62	2,289		3,02	2,055		2,77	2,110
Item 7	6,23	1,138		5,68	1,639		5,79	1,377
Item 8	6,24	1,238		5,56	1,707		5,57	1,663
Item 9	2,39	1,916		2,35	1,744		1,65	1,206
Item 10	3,29	2,442		2,90	2,110		2,20	1,900
Item 11	4,35	2,086		3,65	2,107		3,39	2,170
Item 12	6,09	1,269		5,37	1,725		5,67	1,306
Item 13	1,87	1,503		2,08	1,619		1,74	1,481
Item 14	6,81	0,965		3,44	2,119		3,29	2,236
Item 15	4,36	2,150		3,60	2,082		2,91	1,874
Item 16	5,93	1,540		5,29	1,664		5,07	1,694
Item 17	5,95	1,488		5,27	1,709		5,56	1,475
Item 18	2,38	1,950		2,27	1,867		1,71	1,356

APÊNDICE 4 – Diferenças entre ciclos de ensino.

Motivação Intrínseca	Diferenças	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Média por Ciclo
	2º Ciclo		0,59	0,46	6,11
	3º Ciclo	-0,59		-0,13	5,52
	Secundário	-0,46	0,13		5,65
Regulação Identificada	Diferenças	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Média por Ciclo
	2º Ciclo		0,58	0,55	6,08
	3º Ciclo	-0,58		-0,03	5,50
	Secundário	-0,55	0,03		5,53
Regulação Introjetada	Diferenças	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Média por Ciclo
	2º Ciclo		0,69	1,09	4,11
	3º Ciclo	-0,69		0,40	3,42
	Secundário	-1,09	-0,40		3,02
Regulação Externa	Diferenças	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Média por Ciclo
	2º Ciclo		0,87	1,07	4,17
	3º Ciclo	-0,87		0,20	3,30
	Secundário	-0,46	-0,20		3,10
Amotivação	Diferenças	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Média por Ciclo
	2º Ciclo		0,12	0,59	2,32
	3º Ciclo	-0,12		0,47	2,20
	Secundário	-0,59	-0,47		1,73

APÊNDICE 5 – Versão alemã do questionário PLOCQ (adaptado de Wolf et al. 2021).

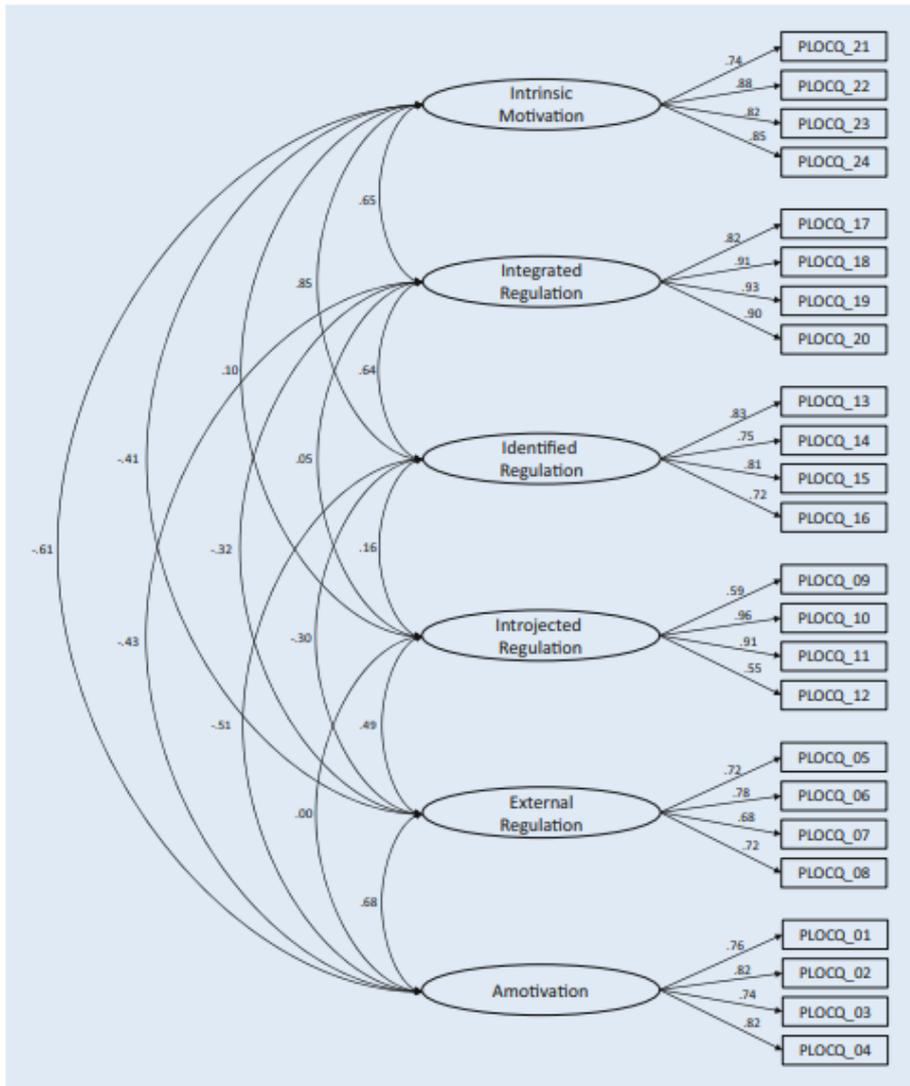


Fig. 1 ◀ Confirmatory factor analysis of the PLOCQ-G (Perceived Locus of Causality Questionnaire – German version) based on $n = 223$ students (six factors, 24 items)

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, F. & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim SPEF* n.º 39 Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/271/258>
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, 3ª edição. Livros Horizonte, Lisboa.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bom, L.; Carreiro da Costa, F.; Jacinto, J.; Cruz, S.; Pedreira, M.; Rocha, L.; Mira, J. e Carvalho, L. (2001). Programa de Educação Física para o 3º Ciclo do Ensino Básico
- Carreiro da Costa, F. et al. (1985). *Ensino Superior: Que Conceção de Formação?* In Pedagogia da Universidade, pp. 76-223. Lisboa: Centro Editorial da Universidade Técnica de Lisboa – ISEF.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 10/11, pp.135/51.
- Chicati, K. (2000). Motivação nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 8 - N° 55 - dezembro de 2002. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>
- Costa, C.; Diniz, J. & Pereira, P. (1998). “A motivação dos alunos para a Educação Física: A sua influência no comportamento nas aulas”. In Revista Horizonte, vol. XV, n° 86, p. 7
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Darido, S. (2004). A Educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, Vol. 18, n.1, p. 61-80
- Decreto Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República nº15/2011 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>.
- Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22.
- Fernandes, H. e Raposo, J. (2005). *Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. Estudos de Psicologia 2005, 10(3), 385-395. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, A. & Moreira, J. (2012). *Perceptions of pedagogical practices of physical education teachers in portugal since the 1970s*. SportLogia, 8(1), 34-48.

- Fonseca, F., Siqueira, M., Bruzi, A., Fialho, J., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. (2008). Demonstração e Prática Mental na Aquisição de Habilidades Motoras. *Motricidade*, 4, pp. 61-67.
- Gabriel, C. (2012). Relatório Final de Estágio Pedagógico. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
- Gonçalves, F.; Fernandes, M.; Gaspar, A.; Oliveira, R.; Gouveia, E. (2014). *A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro*. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/1707>
- Januário, N. (2014). Tese de Doutoramento: *Determinantes da Retenção da Informação no Ensino de Tarefas Desportivas*.
- 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* 2012, vol. 8, n. 4, pp. 38-51. DOI: 10.6063/motricidade.8(4).1551
- Leal, C. & Carreiro da Costa, F. (1997). *A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e alguns Comportamentos de Ensino do Professor*, Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física 15/16, pp. 113-125.
- Martins, J. (2005). Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Director de Turma, Dissertação de Mestrado – Universidade Aberta - Lisboa
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Marzinek, A (2004). *A Motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília.
- Marzinek, A. & Neto, A. (2007). *A Motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 11, n.º 105. Fev 2007, Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-deeducacao-fisica.htm>
- Matos, N. (2012). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido no Colégio da Imaculada Conceição com a Turma do 11.º B no Ano Letivo 2011/2012.
- Mendes, R., Godinho, M., & Chiviacowsky, S. (1997). *Informação de retorno sobre o Resultado e Aprendizagem*. Boletim SPEF, 15,16, pp. 25-37.
- Moreira, A. (2012). O questionamento no alinhamento do ensino, aprendizagem e avaliação. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro
- Moreno, R.; Dezan, F.; Duarte, L. & Schwartz, G. (2006). *Persuasão e motivação: interveniências na atividade física e no esporte*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - N° 103 - dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd103/motivacao.htm>
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2006) *Atividade física e saúde na Europa: Evidências para a ação*. Centro de Investigação em Actividade Física, Saúde e Lazer. Porto, 2006.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Barcarena: Presença.

- Pinheiro, M., Pinto, R., Albuquerque, A. & Pereira, A. (2013) “*Outra vez, professor?*” *percepções de alunos em relação à Educação Física*. *Motrivivência*, Ano XXV, Nº 40, P. 90-105 Jun./2013. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p90>
- Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J. & Silva, C. 2010. *Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física*. *Motricidade*, 2010, vol. 6, nº 1, pp. 33-51. https://www.researchgate.net/publication/256473808_Validacao_Preliminar_de_um_Questionario_para_Avaliar_as_Necessidades_Psicologicas_Basicas_em_Educacao_Fisica/link/57aa117408ae42ba52ac0b2a/download
- Pizani, J.; Barbosa-Rinaldi, I.; Miranda, A. & Vieira, L. (2015). *(Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* – 38 (3) pp. 259-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>
- Ribeiro da Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2021). *Guia de Estágio 2021-2022*. FCDEF – UC.
- Rocha, C. (2009) *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Santos, E., Mendes, R., Martins, F., & Clemente, F. (2013). *Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta*. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, pp. 201-216.
- Shu, T. e Zhang, T. (2018). *Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review*. *European Physical Education Review* 1–23 DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Sluijs, E. et al. (2021). *Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention*. *The Lancet*, Volume 398, Issue 10298, 429 – 442 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)
- Sierra-Díaz, M.; González-Víllora, S.; Pastor-Vicedo, J. & López-Sánchez, G. (2019). *Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education* DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Silva, A. (2005). *Influência do Estatuto Socioeconómico nas Práticas de Lazer dos Jovens*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.
- Silva, J. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º ciclos c/ Secundário José Falcão de Miranda do Corvo junto da turma do 8ºA no ano letivo 2016/2017*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
- Teixeira, J.; Simões, J.; Nóbrega, M.; Gouveia, S. & Lopes, H. (2017) *Contributos Práticos para Operacionalização do Frisbee na Escola* - Seminário Desporto e Ciência 2017 - Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

- Teixeira, D.; Monteiro, D.; Carraça, E. e Palmeira, A. (2018) *Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of portuguese physical education students*. Motriz, Rio Claro, v.24, n.2, 2018, e1018162 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007>
- Veigas, J.; Catalão, F.; Ferreira, M. & Boto, S. (2009). *Motivação para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>
- Wójcicki, T. & McAuley, E. (2014). *Manutenção de Intervenções de Atividade Física: premissas para eficácia individual*. Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social, vol. 2, núm. 2, pp. 102-107, 2014 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano anual e *roulement*.

Data	Período	Aula nº	Conteúdo	Espaço	Aulas da UD	
20-09-2021	1º Período	1	Apresentação	Exterior		
23-09-2021		2-3	Testes de Aptidão Física – FITescola	Sintético		
27-09-2021		4	Testes de Aptidão Física – FITescola	Exterior		
30-09-2021		5-6	Avaliação Formativa Inicial	Sintético		
04-10-2021		7	Avaliação Formativa Inicial	Pavilhão		
07-10-2021		8-9	Andebol	Pavilhão	1-2	
11-10-2021		10	Andebol	Pavilhão	3	
14-10-2021		11-12	Andebol	Pavilhão	4-5	
18-10-2021		13	Atletismo	Exterior	1	
21-10-2021		14-15	Atletismo	Exterior	2-3	
25-10-2021		16	Andebol	Exterior	6	
28-10-2021		17-18	Ultimate Frisbee	Exterior	1-2	
01-11-2021			Feriado Religioso			
04-11-2021		19-20	Atletismo (Barreiras)	Sintético	4-5	
08-11-2021		21	Atletismo	Exterior	6	
11-11-2021		22-23	Atletismo (Barreiras)	Sintético	7-8	
15-11-2021		24	Andebol	Pavilhão	7	
18-11-2021		25-26	Ultimate Frisbee	Pavilhão	3-4	
22-11-2021		27	Ultimate Frisbee	Pavilhão	5	
25-11-2021		28-29	Andebol	Pavilhão	8-9	
29-11-2021		30	Ultimate Frisbee	Exterior	6	
02-12-2021		31-32	Atletismo (Barreiras e Triplo Salto)	Exterior	9-10	
06-12-2021		33	Andebol (Av. Sumativa)	Exterior	10	
09-12-2021		34-35	Ultimate Frisbee (Av. Sumativa)	Exterior	7-8	
13-12-2021		36	Atletismo (Barreiras e Triplo Salto) (Av. Sumativa)	Exterior	11	
16-12-2021		37-38	Aula Livre	Sintético		
03-01-2022		2º Período	39	Ténis	Exterior	1
06-01-2022			40-41	Voleibol	Sintético	1-2
10-01-2022			42	Voleibol	Pavilhão	3
13-01-2022				Feriado do Município		
17-01-2022			43	Voleibol	Pavilhão	4
20-01-2022			44-45	Voleibol	Pavilhão	5-6

24-01-2022		46	Ténis		Exterior	2	
27-01-2022		47-48	Ténis	Atletismo	Exterior	3-4	12-13
31-01-2022		49	Ténis		Exterior	5	
03-02-2022		50-51	Ténis	Atletismo	Exterior	6-7	14-15
07-02-2022		52	Ténis		Exterior	8	
10-02-2022		53-54	Voleibol		Sintético	7-8	
14-02-2022		55	Atletismo		Exterior	16	
17-02-2022		56-57	Kin-ball		Sintético	1-2	
21-02-2022		58	Kin-ball		Pavilhão	3	
24-02-2022		59-60	Kin-ball		Pavilhão	4-5	
28-02-2022		61	Kin-ball		Pavilhão	6	
03-03-2022		62-63	Kin-ball		Pavilhão	7-8	
07-03-2022		64	Voleibol		Exterior	9	
10-03-2022		65-66	Voleibol	Atletismo	Exterior	10-11	17-18
14-03-2022		67	Ténis		Exterior	9	
17-03-2022		68-69	Voleibol	Atletismo	Exterior	12-13	19-20
21-03-2022		70	Ténis (Av. Sumativa)		Exterior	10	
24-03-2022		71-72	Kin Ball		Sintético	14-15	
28-03-2022		73	Voleibol (Av. Sumativa)		Exterior	16	
31-03-2022		74-75	Kin Ball		Sintético		
04-04-2022		76	Aula Livre (teste escrito)		Pavilhão		
07-04-2022		90'	Testes de Aptidão Física – FITescola				
21-04-2022	3º Período	77-78	Dança		Pavilhão	1-2	
25-04-2022			Feriado Nacional				
28-04-2022		79-80	Basquetebol		Exterior	1-2	
02-05-2022		81	Basquetebol		Exterior	3	
05-05-2022		82-83	Basquetebol		Exterior	4-5	
09-05-2022		84	Basquetebol		Exterior	6	
12-05-2022		85-86	Dança		Sintético	3-4	
16-05-2022		87	Dança		Exterior	5	
19-05-2022		88-89	Dança		Sintético	6-7	
23-05-2022		90	Basquetebol		Pavilhão	7	
26-05-2022		91-92	Dança (Av. Sumativa)		Pavilhão	8-9	
30-05-2022		93	Basquetebol		Pavilhão	8	
02-06-2022		94-95	Basquetebol (Av. Sumativa)		Pavilhão	9-10	
06-06-2022		96	Aula livre		Exterior		

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
1			Feriado							
2				Exterior					Exterior	Pavilhão
3					Exterior	Exterior	Pavilhão			
4		Pavilhão	Sintético					Pavilhão		
5									Exterior	
6				Exterior	Sintético					Exterior
7		Pavilhão				Exterior	Exterior			Final do Ano
8			Exterior							
9				Exterior					Exterior	
10					Pavilhão	Sintético	Exterior			
11		Pavilhão	Sintético							
12									Sintético	
13				Exterior	Feriado					
14		Pavilhão				Exterior	Exterior			
15			Pavilhão							
16				Sintético					Exterior	
17	Início do ano				Pavilhão	Sintético	Exterior			
18		Exterior	Pavilhão							
19									Sintético	
20	Exterior				Pavilhão					
21		Exterior				Pavilhão	Exterior	Pavilhão		
22			Pavilhão							
23	Sintético									Pavilhão
24					Exterior	Pavilhão	Sintético			
25		Exterior	Pavilhão					Feriado		
26										Pavilhão
27	Exterior				Exterior					
28		Exterior					Exterior	Exterior		
29			Exterior							
30	Sintético									Pavilhão
31					Exterior		Sintético			

Legenda:

Férias	Exterior / Sintético
Fins de Semana	Pavilhão
Feridos	Exterior

ANEXO 2 – Extensão e sequência de conteúdos.

Data	Aula Nº (da UD)	Objetivos da aula	Conteúdos da aula	Função didática	ACPA
04-10-2021	1	- Avaliar o nível inicial dos alunos	Gestos técnicos da modalidade (passe, receção, drible, remate) em contexto de jogo reduzido; Ocupação racional do espaço (ofensivo e defensivo);	Avaliação Formativa Inicial	B,E,F,G,J
07-10-2021	2-3	- Trabalhar posicionamento defensivo	Gestos técnicos da modalidade (passe, receção, drible, remate) em contexto de jogo reduzido 3x3+GR; Ocupação racional do espaço (ofensivo e defensivo);	Introdução	B,C,E,F,G,I,J
11-10-2021	4	- Introduzir marcação de vigilância e de controlo	Gestos técnicos da modalidade (passe, receção, drible, remate) em contexto de jogo reduzido 3x3+GR; Ocupação racional do espaço (ofensivo e defensivo);	Exercitação	B,C,E,F,G,I,J
14-10-2021	5-6	- Exercitar marcação de vigilância e de controlo - Introduzir desmarcação, - Ocupar racionalmente o espaço em situação de transição defesa-ataque	Gestos técnicos da modalidade (passe, receção, drible, remate) em contexto de jogo reduzido 4x4+GR; Ocupação racional do espaço (ofensivo e defensivo); Tomada de decisão (passe direto ou circulação de bola) na transição defesa-ataque	Introdução e Exercitação	
25-10-2021	7	- Consolidar marcação de vigilância e de controlo - Exercitar transição defesa-ataque	Gestos técnicos da modalidade (passe, receção, drible, remate) em contexto de jogo reduzido 4x4+GR; Ocupação racional do espaço (ofensivo e defensivo); Tomada de decisão (passe direto ou circulação de bola) na transição defesa-ataque	Consolidação e Exercitação	
15-11-2021	8	- Exercitar transição defesa-ataque	Tomada de decisão (passe direto ou circulação de bola) na transição defesa-ataque em situação de jogo 4x4 + GR e 5x5 + GR	Exercitação	
25-11-2021	9-10	- Consolidar transição defesa-ataque - Introduzir finta 1 x 1	Tomada de decisão (passe direto ou circulação de bola) na transição defesa-ataque em situação de jogo 4x4 + GR e 5x5 + GR Mudanças rápidas de direção com bola Finta 1x1	Introdução e Consolidação	
06-12-2021	11	- Exercitar finta 1 x 1 - Introduzir finalização	Mudanças rápidas de direção com bola Finta 1x1 Remates à baliza com e sem oposição	Introdução e Exercitação	
09-12-2021	12-13	- Consolidar finta 1x1 - Exercitar finalização	Mudanças rápidas de direção com bola Finta 1x1 em contexto de jogo 5x5+GR Remates à baliza com e sem oposição e em contexto de jogo 5x5 + GR	Consolidação	
13-12-2021	14	- Realizar avaliação sumativa	Jogo 5x5 + GR	Avaliação	

ANEXO 3 – Plano de aula.

Professor(a): Carlos Marques		Data: 31-03-2022	Hora: 10h:20m
Ano/Turma: 9ºB	Período: 2º	Local/Espaço: Pavilhão	
Nº da aula: 74-75	U.D.: Kin-Ball	Nº de aula / U.D.: 5-6 / 8	Duração da aula: 90 min
Nº de alunos previstos: 20		Nº de alunos dispensados: 3	
Função didática: Exercitação			
Recursos materiais: Bolas; Cones; Coletes			
Objetivos da aula: - Familiarizar os alunos com a bola, através de jogo competitivo; - Exercitar a recepção à bola, individualmente e em equipa; - Exercitar formação base e serviço, através de exercício específico e em situação de jogo; - Introduzir posicionamento tático defensivo, através de exercício específico.			
Aprendizagens Essenciais: B;C; E;G;H;J			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Estilos de Ensino
T	P			Critérios de Êxito	
Parte Inicial da Aula					
10:23	3'	- Fornecer informações aos alunos acerca da modalidade, regras e objetivos.	Preleção Inicial (3) Alunos em “U” dispostos de frente para o professor.	- Compreensão dos objetivos e organização da aula.	
10:28	5'	- Mobilizar os grandes grupos musculares e articulações; - Prevenir lesões;	Mobilização Articular (5') Alunos dispostos de frente para o prof. (em xadrez) realizam as seguintes ações sugeridas por este: - Rotação do pescoço; - Rotação / alongamento dos ombros; - Rotação dos cotovelos; - Aquecimento dos dedos das mãos; - Rotação do tronco; - Afundos frontais / laterais;	- Conseguir amplitude de movimento.	- Comando
10:38	10'	- Familiarizar os alunos com a bola; - Ativar o organismo para a prática desportiva; - Aumentar a motivação dos alunos para a aula, através da competição.	Jogo “Apanhada com a bola” (10') Em meio campo, um dos alunos irá tentar apanhar os colegas fazendo deslizar a bola pelo solo e tocando com a bola nos colegas para os apanhar. Quando um aluno é apanhado realiza 10 agachamentos em <i>Lunge</i> alternado e volta a participar no jogo. À voz do professor troca o aluno que está a apanhar. Numa fase posterior do jogo introduzo uma segunda bola e passa a haver dois alunos a apanhar.	- Realizar o jogo com empenho motor tanto a apanhar como a fugir.	- Tarefa

Parte Fundamental da Aula

10:53	15'	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o trabalho em equipa, e a importância deste para o objetivo do jogo; - Melhorar velocidade de reação; - Desenvolver a capacidade de receber a bola, evitando que esta caia ao chão. - Adquirir posicionamento tático defensivo. 	<p>Jogo do “Burro” (15’)</p> <p>Os alunos formam um quadrado e um dos alunos ou o professor ficam no centro com a bola. Esta pode mudar de sítio e os restantes alunos devem acompanhar a deslocação mantendo sempre uma distância de cerca de 3 a 5 metros para o centro onde se encontra a bola.</p> <p>Em cada vértice do quadrado irá corresponder a uma posição defensiva de 1 a 4 (igual ao nº de jogadores por equipa). Quem está no centro do quadrado anuncia “OmniKin + cor de uma equipa” e lança a bola, os alunos com a cor anunciada devem evitar que a bola toque no chão. Cada vez que não consigam receber uma letra da palavra “Burro”. O objetivo é não deixar cair a bola no chão de modo a não ir recebendo letras!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Joelhos ligeiramente fletidos e pés afastados à largura dos ombros de modo a estarem mais reativos. - Distribuam-se de forma racional em volta da roda de modo a poder ter um aluno sempre próximo da zona onde a bola irá cair. 	- Tarefa
11:13	20’	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a função da formação base - Dotar os alunos de dois gestos fundamentais para a prática do jogo. 	<p>Exercício 1 (20’) Formação base + serviço a duas mãos</p> <p>Dois grupos dispostos no topo do campo frente a frente espaçados entre si irão realizar a formação base e efetuar o serviço frontal a duas mãos. Na frente da zona de serviço estará um jogador do outro grupo que deve tentar receber a bola, sem a deixar cair ao chão. A rotação é feita após cada serviço no sentido dos ponteiros, dentro de cada grupo. Após todos terem executado o serviço, os grupos trocam de funções.</p> <p>Prática em simultâneo com rotação de equipas ⇕</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na formação base elevar bem os braços e manter o pescoço dobrado, de modo a que a bola não embata na cabeça. - Palmas das mãos voltadas para cima, apontando para a frente. - No serviço, transferir o peso e a força do próprio corpo para a bola no momento de contacto. - Evitar colocar apenas força de braços na bola. 	- Tarefa
11:13	20’	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipa; - Melhorar velocidade de reação; - Desenvolver a capacidade de receber a bola; - Dotar os alunos do conhecimento do sistema de pontuação da modalidade. 	<p>Exercício 2 (20’)</p> <p>Meio campo dividido em 4 partes iguais formando uma cruz. Cada equipa ocupará uma das zonas.</p> <p>A equipa com bola deverá anunciar “OmniKin” e a cor da equipa para onde vão lançar a bola. Esta por sua vez deverá impedir que a bola toque no chão. Se a equipa que lançou conseguir com que a bola bata no chão do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Joelhos ligeiramente fletidos e pés afastados à largura dos ombros de modo a estarem mais reativos. 	- Tarefa

		<p>campo adversário, todas as equipas somam 1 ponto com exceção da equipa que não evitou que a bola batesse no chão.</p> <p>Se a equipa que recebe conseguir agarrar a bola sem que esta bata no chão todas as equipas somam um ponto com exceção da equipa que lançou a bola.</p> <p>- Jogo 4x4x4 (20') Jogo formal de Kin Ball, 3 equipas a competir em simultâneo, a equipa que serve deve anunciar “omnikin” + cor da equipa para quem vai servir. Se esta receber a bola sem bater no chão pontua, e pontua a equipa que não interveio na jogada. Caso não consiga receber a bola pontua a equipa que serviu e a que não interveio.</p>		
		<p>- Aplicar serviço frontal a duas mãos; formação base e posicionamento defensivo em contexto de jogo.</p>		<p>- Todas as restantes.</p>
				<p>- Tarefa</p>

Parte Final da Aula

11:37	4'	<p>- Diminuir o ritmo cardíaco;</p> <p>- Alongar os grupos musculares mais solicitados;</p> <p>- Realizar o balanço da aula.</p>	<p>- Retorno à calma + Balanço da aula (4') Os alunos de frente para o professor realizam os seguintes alongamentos, enquanto é feito o balanço aula:</p> <p>- Alongamento dos ombros;</p> <p>- Alongamento dos quadricípites;</p> <p>- Afundos frontais e laterais;</p> <p>- Alongamento dos posteriores da coxa.</p>	<p>- Alongar com amplitude</p>	<p>- Comando</p>
11:40	3'		<p>- Preenchimento das grelhas de autoavaliação relativas à aula (3')</p>		

Fundamentação / Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Para a terceira aula da modalidade de Kin-Ball, irei continuar a trabalhar as ações de jogo já abordadas anteriormente, serviço frontal a duas mãos, receção e formação base. Introduzindo um novo conceito de posicionamento defensivo.

O objetivo da modalidade é servir a bola para uma das equipas adversárias evitando que esta a consiga receber em condições favoráveis. Isto é, cada vez que uma equipa serve e a equipa defensora não consegue evitar o contacto da bola com o solo, dentro do terreno de jogo a equipa que serviu, e a equipa neutra nessa jogada conquistam um ponto. Assim, a equipa que serve deverá sempre procurar servir para uma zona do campo mais afastada dos jogadores defensores. O princípio defensivo que irei introduzir será a ocupação racional do espaço de jogo de modo a que um jogador possa estar a ocupar uma zona específica em torno da bola, imaginando um quadrado em que a bola é servida a partir do centro deste, os jogadores da equipa que defendem devem ocupar os quatro vértices da figura, de modo a que pelo menos um jogador possa receber ou “aliviar” a bola e esperar pela chegada dos colegas para ajudar na receção. A opção desta distribuição pelos vértices ao invés do centro de cada aresta (em cruz) prende-se com a maior facilidade em aproximar-se do centro no caso de um serviço curto.

A sequência de exercícios é proposta com o intuito dos alunos puderem desenvolver alguns aspetos técnicos e táticos antes de experimentarem uma situação de jogo formal.

Na escolha dos exercícios procurei sempre introduzir conceitos do jogo como a pontuação, a voz de “OmniKin”, e estimular os alunos através da competição entre equipas. Como estratégia de inclusão dos alunos dispensados da prática, irei convidá-los a marcarem a pontuação das equipas durante o jogo.

Reflexão Crítica / Relatório de Aula

Esta aula contou com a presença do professor orientador Bruno Rosa. Iniciou à hora prevista, estando apenas um aluno atrasado por ter estado a fazer teste a outra disciplina após ter regressado de doença Covid.

A aula iniciou com a mobilização articular, lecionada pela aluna Iara, após lhe ter explicado quais os grupos musculares e estruturas que iriam ser mais solicitadas durante a aula. A opção de ter delegado esta parte da aula a uma aluna foi com o intuito de me “libertar” para poder anunciar a constituição das equipas para os exercícios seguintes e assim economizar mais tempo para a prática.

Findada a mobilização articular, seguiu-se um jogo lúdico competitivo com as bolas de Kin-Ball em que os alunos tentavam apanhar os colegas com a bola. Após a introdução da segunda bola no jogo os alunos tinham menos espaço para fugir elevando assim a frequência cardíaca pelo aumento da intensidade do jogo.

Para este exercício deverei pensar em algumas variantes de modo a incluir mais alunos na condução da bola, como por exemplo jogarem em pares tanto a fugir como a apanhar.

No final deste jogo os alunos que revelaram mais empenho e competitividade estavam ligeiramente fatigados, daí ter concedido um minuto para hidratação na transição para o exercício seguinte.

O primeiro exercício da parte fundamental da aula tinham como objetivo consciencializar os alunos para o posicionamento defensivo obrigando-os a realizar ajustes posicionais consoante o posicionamento da bola e do servidor.

De seguida optei por partir diretamente para situação de jogo, com o intuito de trabalhar este objetivo de posicionamento defensivo em contexto de jogo, uma vez que apenas tinha sido abordado na aula anterior e nos outros exercícios previstos no plano já haviam sido trabalhados desde a primeira aula da UD (formação base e serviço).

À medida que os jogos se foram desenrolando foi possível perceber que os alunos estavam a entender cada vez melhor estes conceitos defensivos, e as transições e serviços foram acontecendo cada vez mais rápido, tendo os alunos cumprido com o *feedback* que foi fornecendo para acelerar o jogo.

Concluo, podendo afirmar estar convicto de que a aula resultou bastante bem, havendo bastante empenho de toda a turma e ter decorrido dentro de um clima bastante positivo entre os diferentes alunos.

ANEXO 4 – Tabela avaliação formativa inicial.

Turma: 9º B	Avaliação Formativa Inicial - Andebol						Obs.
	Nível Introdutório			Nível Elementar			
Critérios / Indicadores	Desmarc a-se oferecen do linhas de passe ofensivas	Decisão correta da leitura da situação (passe ou drible em progressão)	Na defesa coloca-se entre a bola e a baliza	Finaliza quando recebe a bola em condições favoráveis	Ultrapassa o seu adversário direto (1 x 1)	Procura desarmar e impedir a finalização	
Nome do aluno	Situação de jogo reduzido 5 x 5						
	S	N	S	N	N	N	I
	S	N	S	S	N	N	I
	S	S	S	S	N	+-	E
	S	N	S	N	N	N	I
	S	N	N	N	N	N	I
	S	S	N	S	N	+-	E
	S	S	S	S	N	N	E
	S	S	S	S	N	N	E
	S	N	N	S	N	N	I
	N	S	N	N	N	N	I
	S	N	S	N	N	N	I
	S	S	S	N	N	N	E
	S	S	N	S	N	N	I
	S	S	S	S	N	N	E
	S	S	S	S	S	S	A
	S	S	S	S	S	S	A
	S	S	S	S	N	N	E
	S	S	S	S	N	N	E
	S	S	N	N	N	N	I
	S	S	N	S	N	N	I
	S	N	S	S	N	N	I
Sistema de registo:	Se o aluno executa coloca-se um “S”; Se o aluno não executa coloca-se um “N” Basta que o aluno execute uma vez cada um dos critérios / indicadores para estes serem validados Finalizada a avaliação preenche-se o campo “Obs.” com o nível do aluno (I, E ou A)						
Sistema de observação:	Se o aluno cumpre todos os critérios do nível introdutório – nível elementar (E) Se o aluno não cumpre todos os critérios do nível introdutório – nível introdutório (I) Se o aluno cumpre todos os critérios do nível elementar – nível avançado (A) Se o aluno não cumpre todos os critérios do nível elementar – nível elementar (E)						

ANEXO 5 – Tabela avaliação sumativa.

Avaliação Sumativa Voleibol (grelha do professor)																									
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Observações
Parâmetros																									
Domínio Motor																									
1	4.1	4.2	3.1	3.2	2.2	3.3	4.2	3.5	4.1	2.2	4.4		2.8	2.8		3.9	3.5	3.8	4.1	3.7	4.1	3	4.2	4.4	
2	4	4.2	3.3	3.5	3.4	3.5	4.2	4.2	4.2	3	4		2.7	2.5		2.8	2.5	3.6	4	3.3	4	3.3	2.5	4.2	
3	4.2	3.9	2.9	2.8	3.2	2.6	3.7	4.3	4.2	2.5	4.1		2.5	2.1		3.8	2.8	3.5	3.8	3	4.1	3.1	2.9	3.2	
4	3.8	3.9	2.8	3	2.8	4	3.8	3.4	3.1	2.7	3.8		2.9	2.8		3.8	3	3.6	4	3.9	4	3.4	3	3.5	
5	3.9	4	3	2.7	2.6	4.2	4.3	3.8	3	2.7	4		2.7	2.5		3.3	2.5	3.4	3.9	3.4	4.2	3	2.8	3.9	

Domínio Motor Voleibol

Parâmetro 1: Efetua o serviço com correção, colocando a bola jogável no campo adversário;

Parâmetro 2: Quando a equipa não tem posse de bola, assume posição base de modo a estar mais reativo/a no jogo.

Parâmetro 3: Na receção ao serviço procura devolver a bola em boas condições para o distribuidor;

Parâmetro 4: Na situação de distribuidor, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro de modo a facilitar-lhe a finalização;

Parâmetro 5: Na defesa comunica com os colegas e procura colocar-se “por baixo” da bola de modo a executar corretamente os gestos técnicos (toque de dedos e manchete).

Descritores:

1- Mau

2- Insuficiente

3- Suficiente

4- Bom

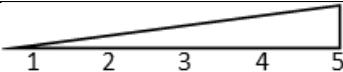
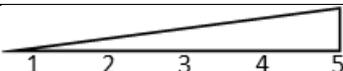
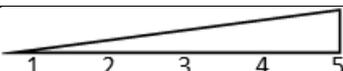
5- Muito Bom

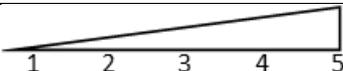
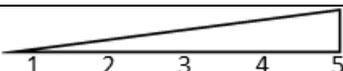
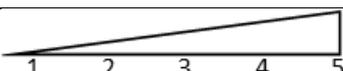
ANEXO 6 – Grelha de autoavaliação.

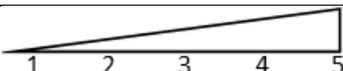
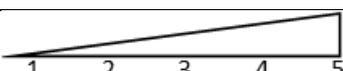
Nome:	Nº:
--------------	------------

Regras de preenchimento:

- Preencher com cor azul ou preta;
- No campo “Parâmetro” colocar o número e letra que está na folha “Parâmetros avaliativos”;
- Autoavaliar-se de forma consciente colocando um traço na escala consoante o nível em que consideram ter estado no decorrer da aula.

Modalidade:	Data:
Parâmetro	Avaliação do aluno / Avaliação do professor
	
	
	
Observações:	

Modalidade:	Data:
Parâmetro	Avaliação do aluno / Avaliação do professor
	
	
	
Observações:	

Modalidade:	Data:
Parâmetro	Avaliação do aluno / Avaliação do professor
	
	
	
Observações:	



camp
Agência Municipal de Esportes de Vila Nova de Poiares

ATHLETIKIDS 2021 / 2022

**VEM PARTICIPAR NA MAIS
DIVERTIDA COMPETIÇÃO DE
ATLETISMO!!!**

**PROVAS DE CORRIDAS,
SALTOS E LANÇAMENTOS!**

PARA ALUNOS DO 5º AO 9º ANO

EQUIPAS MISTAS DE 6 ELEMENTOS

**INSCRIÇÕES:
ATÉ 15 DE DEZEMBRO, JUNTO DO TEU
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

NÃO FALTES!

DATA: 17-12-2021

HORÁRIO: PERÍODO DA MANHÃ

LOCAL: PAV. MUNICIPAL DE VILA NOVA DE POIARES

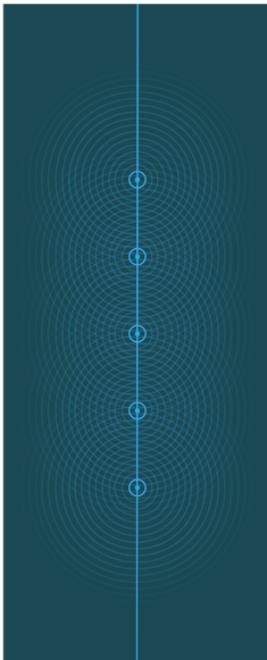
ANEXO 8 – Diploma para participantes do projeto “Unidos pelo Boccia”.



ANEXO 9 – Certificado de excelência “*Fundamentals of manuscript preparation*”.



ANEXO 10 – Certificado de formação “*Guide to reference managers: how to effectively manage your references*”.



Researcher Academy researcheracademy.com

Certificate of Completion



This certifies that

Carlos Marques

has successfully completed the following module

Guide to reference managers: How to effectively manage your references

on Sunday 12 December, 2021

Presented by Jorge Sínval, Daniel Christie


Suzanne BeDell
Managing Director, Education
Reference & Continuity Books


Philippe Terheggen
Managing Director, Science,
Technology & Medical Journals



ANEXO 11 – Certificado de formação “How to prepare your manuscript”.



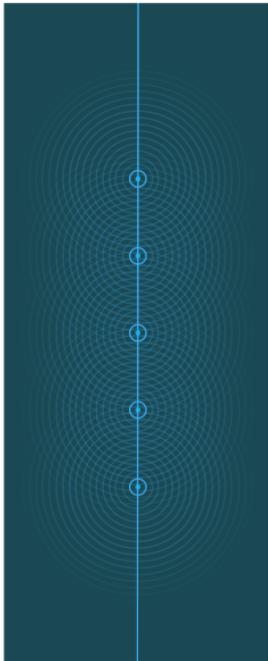
ANEXO 12 – Certificado de formação “*How to prepare a proposal for a review article*”.



ANEXO 13 – Certificado de formação “Structuring your article correctly”.



ANEXO 14 – Certificado de formação “*How to write an abstract and improve your article*”.



Researcher Academy researcheracademy.com

Certificate of Completion



This certifies that

Carlos Marques

has successfully completed the following module

How to write an abstract and improve your article

on Tuesday 04 January, 2022
Presented by Hannah Foreman


Suzanne BeDell
Managing Director, Education
Reference & Continuity Books


Philippe Terheggen
Managing Director, Science,
Technology & Medical Journals



ANEXO 15 – Certificado de formação FICEF



DIPLOMA

Carlos Manuel Lopes Rodrigues Marques apresentou o trabalho *Motivação dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário para as aulas de Educação Física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

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

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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