



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Duarte Silva Rama

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA
NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPARANDO O 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO COM O ENSINO SECUNDÁRIO

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

julho de 2022

DUARTE SILVA RAMA

2020198638



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE LIMA-DE-FARIA JUNTO DA TURMA LF1 DO 9º NO
ANO LETIVO DE 2021/2022**

Relatório de Estágio Pedagógico de Mestrado
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: Prof. Doutor Bruno Avelar Rosa

COIMBRA

2022

Rama, D. (2022). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria no ano letivo 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Duarte Silva Rama, estudante nº2020198638 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, 19 de junho de 2022

Duarte Silva Rama

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa, considero de extrema importância deixar algumas palavras de reconhecimento às pessoas que de certa forma deram o seu contributo e incentivo desde o início deste percurso até ao seu fim, fazendo-me crescer a nível profissional e pessoal, através do seu apoio constante.

Pela presença assídua e próxima que existiu desde o início do Estágio Pedagógico, quero agradecer aos meus orientadores Professor Mestre João Paulo Nogueira e Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, pela transmissão de conhecimentos e por me guiarem na direção correta para a resolução dos problemas encontrados durante o percurso.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, André, Helder e João por toda a partilha de conhecimentos e entajuda ao longo do ano letivo, tendo estas sido cruciais para a aquisição de novas competências.

Ao Grupo de Educação Física, a todos os professores e funcionários cooperantes da Escola Secundária Lima-de-Faria pela receção integrante dos professores estagiários, e pela forma agradável com a qual fomos recebidos.

Ao Sr. Diretor da Escola Secundária Lima-de-Faria pela sua disponibilidade e prontidão em ajudar sempre que foi necessário, criando as melhores condições para o bom decorrer deste percurso.

À minha turma 9^oLF1 da Escola Secundária Lima-de-Faria pelo respeito empenho e motivação demonstrados, facilitando a minha experiência como docente de Educação Física num contexto real.

À minha mãe, ao meu irmão e aos meus avós pelas palavras de encorajamento, embora à distância, que tornaram todo este processo mais fácil de realizar.

À minha namorada, pelo carinho e compreensão dos meus momentos de “ausência”, que me incentivou e me motivou a dar o meu melhor todos os dias, para que assim, conseguisse reunir todas as ferramentas essenciais para me tornar num bom Professor de Educação Física.

“Escolhe um trabalho de que gostes, e não
terás que trabalhar nem um dia na tua vida”

(Confúcio)

HISTÓRIA DE VIDA

Certamente um dos momentos mais marcantes da minha vida, diz respeito ao momento em que decidi voltar a estudar, após cerca de um ano a trabalhar em outra área, quando me candidatei ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto de Coimbra. Foi a realização de um sonho, e foi uma decisão motivada intrinsecamente, visto que surgiu o desejo e a vontade de me tornar Professor de Educação Física e, assim, conseguir juntar o gosto pela área na vertente de Ensino da Educação Física, ao gosto de lidar com crianças e jovens adolescentes. Isto deve-se ao facto de durante o meu percurso escolar, mais propriamente no Ensino Básico, ter como preferência, não só nas aulas de Educação Física, mas também os respetivos Professores, pois estes demonstravam um sentimento de paixão e gosto enorme no exercício da sua profissão.

Desde muito cedo, que eu tinha interesse na área do treino, e sempre me fascinou o facto de conseguirmos fazer a diferença na vida de alguém através da rotina de treino e a possibilidade de auxiliarmos essa pessoa ou esse grupo de pessoas a atingir os seus objetivos, fez-me ter vontade de querer saber mais, e mais tarde então optei por seguir este ciclo de estudos.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio apresenta o percurso do Estágio Pedagógico que consistiu na integração do Professor Estagiário na situação de contexto real de prática, através de uma prática docente supervisionada a passagem da teoria adquirida ao longo do processo de formação, resultando assim na aquisição de novas aptidões/competências importantes e necessárias para o exercício da profissão docente na Área da Educação Física, a qual é concluída no 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 Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria, em Cantanhede, junto da turma LF1 do 9º ano de escolaridade, no decorrer do ano letivo 2021/2022. Assim, este documento visa refletir e apresentar as atividades realizadas no contexto de Estágio Pedagógico, com foco numa autoanálise crítica e reflexiva, as decisões tomadas para as aprendizagens essenciais, não apenas dos alunos, mas também de nós enquanto futuros Professores.

Posto isto, este documento está estruturado em 3 capítulos: a contextualização da prática desenvolvida, a autoanálise reflexiva sobre a prática pedagógica e a apresentação do tema-problema. O primeiro capítulo fala-nos sobre as expectativas iniciais na pré-intervenção, assim como a caracterização do contexto. Já o segundo capítulo está subdividido nas quatro áreas de intervenção, sendo elas: as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e por último a dimensão atitude ético-profissional. Por fim, no que concerne ao terceiro e último capítulo, este diz respeito ao aprofundamento do estudo realizado ao longo do presente ano letivo acerca do nível de motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física, tendo em conta um conjunto de fatores que serão posteriormente apresentados.

Palavras Chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Intervenção Pedagógica. Reflexão. Motivação

ABSTRACT

This Internship Report presents the course of the Pedagogical Internship, which consisted of the integration of the Intern Teacher in the real context of practice, through a supervised teaching practice, passing on the theory acquired during the training process, thus resulting in the acquisition of new important and necessary skills/competences for the exercise of the teaching profession in the Physical Education Area, which is concluded in the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra.

The Pedagogical Internship was developed at Escola Secundária Lima-de-Faria, in Cantanhede, with the LF1 class of the 9th grade, during the academic year 2021/2022. Thus, this document aims to reflect and present the activities carried out in the context of Pedagogical Internship, focusing on a critical and reflective self-analysis, the decisions made for essential learning, not only for students, but also for us as future teachers.

That said, this document is structured in 3 chapters: the contextualization of the developed practice, the reflective self-analysis of the pedagogical practice and the presentation of the problem theme. The first chapter tells us about the initial expectations in the pre-intervention, as well as the characterization of the context. The second chapter is subdivided into four areas of intervention, namely: teaching-learning activities, school organization and management activities, educational projects and partnerships and, finally, the ethical-professional attitude dimension. Finally, with regard to the third and final chapter, this concerns the deepening of the study carried out throughout the present school year on the level of motivation of students to practice Physical Education classes, taking into account a set of factors that will be presented later.

Key Words: *Internship Report. Physical Education. Pedagogical Intervention. Reflection. Motivation.*

SUMÁRIO

RESUMO	19
ABSTRACT.....	20
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	28
1. Enquadramento do contexto	28
1.1. A Escola e o meio	28
1.2. Os Docentes do Departamento de Educação Física	29
1.3. Constituição do Núcleo de Estágio	30
1.4. A turma do 9º LF1	31
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	32
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	32
1. Planeamento	32
1.1. Plano Anual	34
1.2. Unidades Didáticas	36
1.3. Planos de Aula	37
2. Realização	38
2.1. Intervenção Pedagógica.....	39
2.2. Reajustamentos, Estratégias e Justificação das opções tomadas.....	42
3. Avaliação	44
3.1. Funções da Avaliação	44
3.2. Avaliação Formativa Inicial	45
3.3. Avaliação Formativa	46
3.4. Avaliação Sumativa	46
3.5. Autoavaliação	47
3.6. Parâmetros e Critérios de avaliação	48
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	48
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	49
Área 4 – Atitude ético-profissional	51
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	53
1. Introdução	54
2. Metodologia	55
2.1. Participantes	55
2.2. Instrumentos e Procedimentos	55
2.3. Tratamento de dados	56

3. Resultados	57
3.1. Motivação Intrínseca	57
4. Discussão de Resultados	60
5. Conclusão	62
Referências Bibliográficas	64
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
APÊNDICES	71
ANEXOS	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Definição da Rotação de espaços utilizados pela turma 9ºLF1.....	34
Tabela 2 - Distribuição das Matérias pelo período, pelo espaço e número de aulas de E.F da turma 9º LF1	35
Tabela 3 - Resultados relativos à comparação da Motivação Intrínseca entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário.....	57
Tabela 4 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Externa entre o 3º CEB e o Ensino Secundário.....	58
Tabela 5 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Identificada entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário.....	58
Tabela 6 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário.....	59
Tabela 7 - Resultados relativos à comparação da Amotivação entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Autoavaliação

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESLdF – Escola Secundária Lima-de-Faria

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

FB - *Feedback*

GDEF – Gabinete de Desporto e Educação Física

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

MD – Média

NE – Núcleo de Estágio

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SD – Desvio padrão

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Plano de Aula.....	73
Apêndice II – Avaliação Formativa Inicial (AFI)	75
Apêndice III – Avaliação Formativa.....	76
Apêndice IV – Avaliação Sumativa (AS).....	77
Apêndice V – Autoavaliação (AA).....	78
Apêndice VI – Questionário “A Intervenção Pedagógica do Professor de Educação Física” aplicado aos alunos.....	79

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Diploma de participação no 11º FICEF.....	81
---	----

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do ano letivo 2021/2022, inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria, junto da turma LF1 do 9º ano de escolaridade, no decorrer do ano letivo 2021/2022, sob orientação e supervisão do Professor cooperante Mestre João Paulo Nogueira e do Professor Doutor Bruno Avelar Rosa.

O EP representa o término do ciclo de formação pedagógica na área da Educação Física (EF), que teve como principal objetivo a aquisição de conhecimentos teóricos ao longo da formação académica, por conseguinte aplicados em contexto real, permitindo, assim, distinguir as diferenças entre si. Esta transição permitiu-nos compreender na verdade a relação interpessoal Professor/aluno, e quais os benefícios desta relação para o aperfeiçoamento de boas práticas pedagógicas em contexto de aula. Através deste documento é-nos possível compreender que através do EP, foi-nos possível otimizar novas e diferentes competências e capacidades de tomadas de decisão, sendo estas essenciais à boa execução da docência.

Consequentemente, no que concerne à estruturação deste documento, este está composto por 3 capítulos:

- I – Contextualização da prática desenvolvida;
- II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica;
- III – Apresentação do aprofundamento do tema-problema.

O primeiro capítulo refere-se às expectativas iniciais e a caracterização do contexto. No segundo capítulo são evidenciadas as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com foco no planeamento, seguido da realização, posterior avaliação e questões encontradas relativas a este primeiro, referindo ainda as atividades de organização e gestão escolar, parcerias e projetos educativos finalizando na dimensão atitude ético-profissional. No terceiro e último capítulo salientamos o estudo desenvolvido no decorrer do ano letivo em relação à motivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física, tendo em conta um conjunto de fatores que serão posteriormente apresentados.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Enquadramento do contexto

Através da perceção e posterior análise do contexto, pretendíamos que o planeamento fosse o mais aproximado daquele que surge nas Aprendizagens Essenciais em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, sendo que, no entanto, este poderia ser alvo de alguns ajustes de acordo com as dificuldades sentidas pela turma. A seguir, apresentamos a caracterização da Escola e do meio onde esta se insere, o perfil dos docentes de Educação Física, do Núcleo de Estágio e por fim da turma 9ºLF1.

1.1. A Escola e o meio

A Escola Secundária Lima-de-Faria está situada em Cantanhede. O concelho de Cantanhede é o maior do distrito de Coimbra, possuindo uma área de 396 km². Cantanhede é elevada a cidade a 16 de agosto de 1991, é considerada capital da Gândara, mas, de facto, reparte-se por duas sub-regiões naturais, a Gândara e a Bairrada. O concelho possui 14 freguesias (Ançã, Cadima, Cantanhede e Pocariça, Cordinhã, Covões e Camarneira, Febres, Murtede, Ourentã, Portunhos e Outil, Sanguinheira, São Caetano, Sepins e Bolho, Tocha, Vilamar e Corticeiro de Cima.

A Escola Secundária de Cantanhede, como instituição, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio de 1975. Então, no ano letivo de 1977-1978, a Escola Secundária de Cantanhede instalou-se definitivamente no local onde hoje é a Escola Secundária Lima-de-Faria. Três anos depois da sua criação, em 1971, a escola obtém a sua autonomia administrativa. Na sequência das políticas educativas que levaram à constituição dos agrupamentos escolares, a antiga Escola Secundária de Cantanhede, tornou-se, em 2014, na Escola Secundária Lima-de-Faria, Cantanhede e escola sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome. No entanto, é essa mudança constante que (também) faz viver uma Escola: mudam as pessoas, mudam os interiores, mudam as localizações, mudam as decorações, mudam os nomes, mas a força educativa mantém-se.

A Comunidade Educativa é composta pelos alunos, pelos pais e encarregados de educação, pessoal docente e pessoal não docente, representantes do município e da comunidade local, individualidades ou representantes de instituições e organizações de

atividades de caráter social, económico, cultural e científico e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação. O alargamento da escolaridade obrigatória, a aposta na qualificação dos portugueses e a incerteza do futuro trazem aos sistemas educativos profundos desafios a que o Agrupamento de Escolas Lima-de-Faria, Cantanhede (AELdF) não é alheio.

A diversidade e as necessidades diferenciadas dos alunos e dos adultos exigem da Escola um esforço acrescido de criar respostas apropriadas para que todos alcancem o desejado sucesso, a saber, que efetuem aprendizagens significativas que os tornem capazes de transformar conhecimento em ação, seja na vida social e na futura vida profissional, seja na vida académica e na necessária concretização de objetivos para alcançar as etapas seguintes. As atuais políticas públicas de educação, por sua vez, estão a dar às escolas instrumentos para as aprendizagens significativas que respondam aos desafios de um futuro incerto, tanto para os alunos que a breve trecho deixarão o ensino obrigatório como para os que necessitam de aumentar as suas qualificações e também para os que, tendo agora entrado na educação pré-escolar, enfrentarão um mundo não previsível. Um desses instrumentos é o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Assentando numa ideia de formação integral do indivíduo, aceitar a visão deste Perfil e os valores que a norteiam, implica aceitar os domínios de competência, cuja plena concretização exige uma prática letiva centrada no aluno, num entendimento alargado e flexível do currículo, onde os conhecimentos (constantes das aprendizagens essenciais e de todos os projetos de enriquecimento curricular) só se consideram adquiridos se se imbricarem em capacidades e estiverem disponíveis para a ação.

A escola conta com um total de 83 docentes, 27 alunos do 7º ano, 25 alunos do 8º ano, 30 do 9º ano, 198 alunos do 10º ano, 157 alunos do 11º e 164 alunos do 12º ano. A ESLdF conta ainda com 35 funcionárias cooperantes.

1.2. Os Docentes do Departamento de Educação Física

A escola Secundária Lima-de-Faria é composta por 8 docentes de Educação Física, sendo que 4 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

Esta equipa é caracterizada pelo trabalho em cooperação, pela entajuda que existe como forma de ultrapassar as dificuldades que surgem no quotidiano com o

decorrer das aulas, pela excelente capacidade de planeamento e realização de atividades e/ou torneios para os alunos, assim como pelo apoio que nos deram enquanto Professores Estagiários, o que foi fundamental para o sucesso do percurso, e para a aquisição de algumas competências e conhecimentos com os quais terminamos o EP.

De forma geral, toda a ajuda do grupo de docentes foi gratificante, no entanto, acima de tudo, o papel do nosso Professor cooperante Mestre João Paulo Nogueira, que desempenhou a função de supervisão e orientação da prática pedagógica no decorrer de todo o Estágio, sendo que foi essencial para o nosso sucesso, através da partilha de experiência e conhecimentos ao longo das reuniões de NE que aconteciam semanalmente, como forma de realizar o balanço do trabalho efetuado até à data e posterior preparação das tarefas seguintes. Comparando ao estilo de ensino Descoberta Guiada, esta foi a estratégia utilizada pelo nosso Professor cooperante para nos ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas durante o processo de ensino-aprendizagem, a qual assentou numa metodologia de C reflexiva. Assim sendo, o nosso Professor cooperante permitiu-nos crescer e aprender através dos erros e da reflexão crítica, que acontecia no fim das práticas pedagógicas.

1.3. Constituição do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) foi constituído por 4 Professores Estagiários do género masculino, com as suas idades compreendidas entre 23 e 26 anos.

Pelo motivo de termos realizado o MEEFEBS em conjunto, já conhecíamos os pontos-fortes e os pontos-fracos uns dos outros, e desta forma trabalhámos em equipa desde o primeiro dia de Estágio para limar as principais dificuldades, e aperfeiçoarmos as nossas competências, de forma a conseguirmos melhorar a nossa prestação enquanto Docentes de Educação Física em prol dos alunos.

Sempre trabalhando em conjunto com o Professor cooperante, éramos desafiados a experimentar durante a prática pedagógica estratégias novas para aumentar os níveis de motivação dos alunos, e posteriormente a fazer a análise destes, para concluirmos se seria ou não uma boa estratégia de ensino-aprendizagem.

A atribuição das turmas a cada um dos Professores Estagiários foi feita em NE com a presença do Professor cooperante, onde cada um pôde escolher a sua turma e assim,

chegou-se a um consenso entre todos. Posto isto, as turmas atribuídas foram: 7ºLF1, 8ºLF1, 8ºLF2 e por fim o 9ºLF1.

1.4. A turma do 9º LF1

A caracterização da turma foi realizada na primeira aula, que disse respeito à aula de apresentação, onde o Professor cooperante fez uma breve introdução acerca de como iria suceder-se as aulas de Educação Física durante o presente Ano Letivo, sendo que cada Professor Estagiário tinha completa autonomia e responsabilidade sobre a turma durante a prática pedagógica.

De seguida, através do questionamento e em conversa com os alunos, retiraram-se os dados da idade e posteriormente procedeu-se à pesagem e medição de todos os alunos desta turma. Por fim estes foram informados acerca dos critérios de avaliação para a disciplina de Educação Física. Com o questionamento, ficámos a saber que a maior parte dos alunos tinham histórico desportivo, isto é, eram praticantes ou já tinham praticado desporto federado, salientando os desportos de Futebol, Hóquei em Patins, Basquetebol e Voleibol.

A turma 9ºLF1 da Escola Secundária Lima-de-Faria era heterogénea, composta por 17 alunos, 10 de sexo feminino e 7 de sexo masculino. A média de idades rondava os 14 anos, existindo quatro alunos com 15 anos e quatro alunos com 13 anos de idade. Três alunos têm Necessidades Educativas Especiais (NEE) e por isso o método de avaliação destes seria diferente em comparação com o resto da turma.

Assim sendo, e de forma geral, a turma era motivada para a prática pedagógica e tinham gosto pelas aulas de Educação Física. No entanto, havendo dois casos de alunos que apresentavam comportamentos fora da tarefa e que, por conseguinte, influenciavam outros alunos que tinham bom comportamento. Esta análise foi possível realizar na primeira aula de apresentação, o que tornou a caracterização da turma fundamental para delinear e planear o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

O EP veio não só permitir-nos o melhoramento das capacidades didáticas e pedagógicas que desenvolvemos de forma mais acentuada durante o primeiro ano do Mestrado, mas também desenvolver novas aptidões, estas necessárias para uma intervenção competente e responsável do docente no exercício da sua função. Cada Professor tem a sua particularidade única de aplicar os conhecimentos que possui em contexto de aula, particularidades estas que são “a sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” (Caldeira & Zaidan, 2010, p. 21).

Assim, consideramos a prática pedagógica uma etapa imperativa na formação do Professor Estagiário. “É uma prática que se exerce com finalidade, planeamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 541).

Durante este capítulo iremos demonstrar como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem nos três grandes domínios da prática docente: Planeamento do Ensino, Condução do Ensino-Aprendizagem e Avaliação. O nosso maior objetivo passou por contruir a nossa própria estratégia de intervenção, sendo esta orientada por objetivos pedagógicos que foram ao encontro dos programas oficiais da Educação Física, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse guiado com eficácia do ponto de vista pedagógico. Então os saberes pedagógicos são saberes docentes norteadores da prática pedagógica, e podem ser adquiridos, principalmente, na formação inicial docente. Contudo, quando é reconhecido e mobilizado pelos futuros professores de EF, na fase inicial da formação, possibilita melhor adaptação às práticas pedagógicas e ao quotidiano da docência (Tigre, 2017, p. 24).

1. Planeamento

O planeamento do processo de ensino-aprendizagem (PEA) foi realizado em NE o que ajudou na troca de ideias e vários pontos de vista, até chegarmos às conclusões que achámos mais pertinentes. Bento (2003) refere que “o planeamento significa uma reflexão

pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”, isto é, o Professor deve considerar as condições que tem à disposição para lecionar, tal como as características da sua turma. Desta forma, tendo como base as Aprendizagens essenciais (2018) previstas para o 9º ano de escolaridade, esta ferramenta permitiu-nos contextualizar, definir e idealizar linhas orientadoras no processo de ensino-aprendizagem favorecendo o desenvolvimento sólido das aprendizagens dos alunos.

Posto isto, planeámos este processo nos seus vários níveis de operação, particularmente a nível do Plano Anual (PA) a longo prazo, do plano da Unidade Didática (UD) a médio prazo e no plano de aula a curto prazo. O intuito do planeamento prévio implica que ocorra uma análise da realidade encontrada na Escola, tendo em conta as condições que esta nos oferece, quer em termos de espaço quer em termos de material para a prática pedagógica das modalidades dos respetivos anos de escolaridade. A escola deveria ser um espaço rico em termos de estímulos para experiências espaciais, oferecendo uma infraestrutura compatível com o desenvolvimento global do aluno (Damazio, 2008).

Após o planeamento, antecipámos possíveis dificuldades que pudessem surgir e que fizessem parte do quotidiano, às quais devíamos encontrar soluções para reformular/adaptar o planeamento. Com as reuniões de NE semanais, era realizado o balanço das ameaças às boas práticas pedagógicas que ocorreram, as soluções encontradas para as ultrapassar, e se estas últimas tiveram ou não resultado positivo.

De seguida, apresentamos as metodologias e procedimentos elaborados em cada um dos níveis no PEA, sendo estes: o Plano Anual (longo prazo), as Unidades Curriculares (médio prazo) e por fim as planificações das aulas (curto prazo).

Dificuldades	Estratégias	Resultados
Falta de organização	Reuniões semanais	Melhoria da intervenção

1.1. Plano Anual

Sendo este o ponto de partida de preparação para aquilo que seria o PEA, este demonstrou ser fulcral na medida em que são planificadas as atividades que tenham interesse do ponto de vista didático e que, assim, possam contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Após procedermos à consulta e posterior análise dos diferentes meios à nossa disposição, na sua elaboração do PA, houve da nossa parte a preocupação em seguir as diretrizes presentes na legislação (Dec. Lei nº 54 e 55 de 2018), assim como nos documentos oficiais da disciplina de Educação Física (Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), e respetivo Regulamento Interno, a caracterização do meio, da escola e da turma, e a calendarização escolar oficial prevista para o 9º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2021/2022.

Com o objetivo de organizar e distribuir as turmas de forma justa pelos espaços que a Escola Lima-de-Faria nos ofereceu, a docência de EF criou o denominado *roulement*, que diz respeito à rotação dos espaços durante o ano letivo. Desta forma, todas as turmas teriam aulas sempre nos mesmos espaços, alternando a ocupação do pavilhão gimnodesportivo com o exterior durante sensivelmente um período completo, com exceção do segundo período onde as rotações realizaram-se 2 semanas antes do término deste, de forma a compensar o 3º período que era o mais curto. Assim, e de forma justa, os Professores tiveram oportunidade de lecionar com rigor as matérias em prol do espaço que lhes foi atribuído.

Em suma, foram realizadas no total 3 rotações, as quais surgem na tabela 1.

Tabela 1 - Definição da Rotação de espaços utilizados pela turma 9ºLF1.

Definição da rotação de espaços da turma 9º LF1 – Ano letivo 2021/2022						
Período	Nº de Rotação	Semanas	Início	Fim	Espaço 50'	Espaço 90'
1º	1ª	13	20 set/2021	17 dez/2021	P	Ext.1
2º	2ª	11	10 jan/2022	25 mar/2022	Ext.1	P1
	3ª	---	28 mar/2022	8 abr/2022	Ext.2	P2
3º	---	7	18 abr/2022	7 jun/2022	Ext.2	P2

Após a distribuição dos espaços através do *roulement*, avançámos para a delimitação das matérias que iriam ser lecionadas, as quais foram escolhidas em reunião com o Professor cooperante, onde nos foi dada a conhecer a lista das diferentes Unidades Didáticas, e coube-nos a nós discutir e decidir quais seriam as melhores escolhas para conseguir mobilizar o maior número de alunos a participarem ativamente nas aulas e consequentemente levar a turma a uma maior taxa de sucesso na aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Tendo em conta os espaços atribuídos, prosseguimos então à seleção das matérias que melhor se adequavam a estes. Chegou-se à conclusão de que seriam trabalhadas 9 matérias, sendo estas: 3 desportos coletivos, o atletismo, a ginástica de solo e de aparelhos, a dança, a patinagem e o ténis. Nesta decisão, tivemos em consideração a exercitação de vários estímulos essenciais para o desenvolvimento da lateralidade dos alunos.

Assim, as matérias foram distribuídas da seguinte forma: 1º período e com a 1ª rotação foram abordadas as matérias de voleibol e atletismo, nos espaços P/Ext.1 respetivamente; no 2º período já com a 2ª rotação foram lecionadas as matérias de futsal no Ext.1 e ginástica de solo e aparelhos, juntamente com dança no P1; na 3ª e última rotação na passagem do 2º para o 3º período, trabalharam-se as modalidades de ténis no Ext.2 e basquetebol juntamente com patinagem no P2. Esta tabela permite-nos ter uma visão global daquilo que foi o planeamento e a distribuição anual das práticas pedagógicas pelos 3 períodos no ano letivo 2021/2022. No entanto, esta planificação foi sofrendo algumas alterações de acordo com as informações que iam sendo recolhidas no decorrer do EP.

Tabela 2 - Distribuição das Matérias pelo período, pelo espaço e número de aulas de E.F da turma 9º LF1

Distribuição das Matérias pelo período, pelo espaço e número de aulas de E.F da turma 9ºLF1									
Período	1º Período			2º Período			3º Período		
Início	20 de setembro 2021			10 de janeiro 2022			18 de abril de 2022		
Fim	17 de dezembro 2021			8 de abril de 2022			7 de junho 2022		
Nº de semanas	13			11			7		
Nº rotação do espaço	1ª			2ª			3ª		
U.D.	Voleibol	Atletismo	Futsal	Gin. Solo	Gin. Ap.	Dança	Ténis	Basquetebol	Patinagem
Espaço	P	Ext.1	Ext.1	P1			Ext.2	P2	
Início	21/09/21	23/09/21	11/01/22	13/01/22	17/02/22	08/03/22	26/04/22	19/04/22	19/04/22
Fim	14/12/21	16/12/21	29/03/22	07/04/22	07/04/22	05/04/22	31/05/22	02/06/22	26/05/22
Nº de semanas	12		11	11	7	4	6	7	6
Nº de aulas	Blocos de 50'	12	---	10	---	---	---	6	---
	Blocos de 90'	---	2x50'= 11	---	2x50'= 9	2x50'= 6	2x50'= 5	---	2x50'= 7
	Total de tempos letivos	12	11	10	9	6	5	7	7

Algumas das alterações dizem respeito à inclusão dos testes de Aptidão Física aos alunos, o que obrigou à dedicação de algumas aulas para a sua realização, as quais normalmente aconteciam no início e perto do final do período, de forma a analisarmos e compararmos se houve progresso dos alunos de acordo com as matérias trabalhadas.

1.2. Unidades Didáticas

Passando do planeamento a longo prazo mencionado no ponto anterior (Plano Anual), para o planeamento a médio prazo (Unidade Didática), este diz respeito ao planeamento das matérias de acordo com o ano de escolaridade a lecionar.

Com o intuito de cumprir na íntegra os objetivos das Unidades Didáticas, na elaboração e estruturação da extensão e sequenciação de conteúdos a lecionar, tivemos em consideração o resultado das rotações do espaço (*roulement*) definindo-se o número de aulas a lecionar em cada UD, as características específicas da turma, as diretrizes dos programas oficiais (Aprendizagens Essenciais), assim como na legislação (DL n.º54/2018 e DL n.º55/2017 ambos de 7 de junho), e também os recursos espaciais e temporais disponibilizados.

Seguidamente, após a aplicação e análise dos resultados obtidos com a Avaliação Formativa Inicial (AFI), conseguimos identificar quais os alunos com mais dificuldades, assim como conseguimos criar os grupos de nível de acordo com as capacidades destes e, desta forma, melhorar o PEA com o objetivo de incrementar o aproveitamento de todos os alunos.

Na lecionação das aulas foram utilizados princípios associados ao modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o qual diz respeito à prática da modalidade através da situação de jogo reduzido. No entanto “o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo” (Graça & Mesquita, 2007, p. 407). Assim, os alunos vão adquirindo capacidades de realizar os gestos técnicos característicos da modalidade e cabe ao Professor fornecer *feedbacks* específicos de forma a trabalharem as componentes críticas de cada gesto técnico.

Respetivamente à elaboração das UD completas, estas eram compostas por uma breve introdução; pela história/surgimento da modalidade a nível mundial, seguida da história em Portugal; pelos gestos técnicos das modalidades abordados para o respetivo ano de escolaridade; pelas 3 tabelas que representavam os 3 momentos de avaliação (Avaliação Formativa Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa); pelas tabelas referentes às extensões de conteúdos (inicial e final); pelo balanço da UD (principais dificuldades e aspetos a melhorar) e terminando com a conclusão desta.

1.3. Planos de Aula

Os Planos de Aula, como o nome indica eram previamente realizados para cada uma das sessões de prática pedagógica, tendo como intuito a definição de objetivos de forma lógica e progressiva, onde a complexidade destes aumentava gradualmente com o desenrolar da UD, tendo em conta o nível de desempenho, assim como a evolução dos alunos. “A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos” (Bento, 1987).

Assim, considerámos os Planos de Aulas como pequenas etapas para atingir um fim, fim este que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos e enriquecimento curricular dos nossos alunos. Para a construção dos Planos de Aula, utilizámos como referência o modelo apresentado na UD “Didática da Educação Física I e II”, enquadrada no 1º ano do Mestrado. No entanto efetuámos alguns ajustes que achámos relevantes, e com os quais nos fosse possível planear as aulas de forma mais objetiva e clara, mantendo a estrutura do documento referente à parte inicial (aquecimento), parte fundamental, parte final da aula e por último a fundamentação das decisões tomadas na escolha do planeamento da sessão. O corpo deste documento continha no cabeçalho as informações relativas ao nome do Professor responsável pela turma, a especificação da UD lecionada, o número de aula, a data e hora da aula, assim como o espaço atribuído para esta, os recursos materiais necessários, terminando com os objetivos específicos/funções didáticas que iriam ser trabalhados.

Focando agora no corpo do documento, este iniciava com duas colunas relativas ao tempo parcial e tempo total, que diziam respeito à duração de cada exercício e à

aglomeração destes no decorrer da aula, respetivamente. No que concerne à estrutura tripartida do Plano de Aula atrás mencionada, iniciando pela parte inicial esta era caracterizada pela preleção inicial, com a finalidade de dar a conhecer aos alunos os objetivos de forma sucinta, onde era realizada uma revisão de conteúdos da aula anterior, a qual permitia ao Professor fazer o *transfer* para novas aprendizagens. De seguida, realizávamos um aquecimento com mobilização articular específico para a prática da modalidade, aumentando a frequência cardíaca e a temperatura corporal dos alunos, de forma a preparar o corpo para a carga que iria ser aplicada e assim diminuindo o risco de lesão de forma a que estes estivessem aptos para a exercitação da parte fundamental. Esta corresponde à parte principal da aula, sendo a mais importante para o desenvolvimento de novas competências no processo de ensino-aprendizagem, era onde ocorria a grande maioria da prática pedagógica, onde eram trabalhados com rigor os conteúdos específicos da modalidade. Passando para a parte final da aula, esta era dedicada ao retorno à calma, seguida de uma revisão acerca do que foi trabalhado na aula, seguida da extensão de conteúdos para a aula seguinte. Por fim, a fundamentação que correspondia à justificação das decisões tomadas para o planeamento das aulas.

Em suma, os planos de aula assumiram um papel de extrema importância na organização das UD, auxiliando-nos durante as práticas pedagógicas ao longo do Estágio como forma de planearmos as sessões de forma lógica e progressiva. No fim de cada aula, era realizado um breve diálogo com o Professor cooperante, o qual nos questionava acerca das decisões tomadas para a realização desta. Este exercício demonstrou ser pertinente e muito enriquecedor, pois permitia-nos refletir de forma crítica acerca da nossa intervenção, salientando os aspetos positivos a manter e os aspetos negativos a melhorar.

2. Realização

Terminada a fase de planeamento, entramos na realização do PEA onde a intervenção pedagógica se estabilizou através da relação interpessoal Professor/aluno e aluno/Professor. Devido à diversidade dos alunos tivemos de analisar possíveis recursos de diferenciação pedagógica de forma a rentabilizar o tempo útil para a aprendizagem dos domínios (Sócio Afetivo, Psicomotor e Cognitivo), com peculiaridade na instrução e no feedback pedagógico, através da promoção de um bom clima, da gestão e da disciplina no contexto de aula.

2.1. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica foi vista como um recurso utilizado pelos docentes durante o processo de ensino-aprendizagem, através da aplicabilidade de estratégias, com o intuito de educar e ensinar os alunos através da prática da disciplina de EF. Assim sendo, e de acordo com a “qualidade da escolha ou decisão sobre esses comportamentos de ensino reconhecendo-se, no entanto que a forma de atuação do docente, tem influência na qualidade da participação dos alunos na aula e, desta participação, a qualidade das suas aprendizagens” (Onofre e Costa, 1994, p. 16).

Posto isto, o PEA é composto por variadas estratégias de intervenção pedagógica que englobam quatro dimensões: *instrução, gestão, clima e disciplina* (Siedentop, 1983).

2.1.1 Instrução

A dimensão instrução correspondeu ao momento em que o Professor fez a transmissão dos conhecimentos para a turma. Consideradas por alguns autores como as mais importantes categorias comportamentais para o sucesso no ensino das atividades Físicas (Siedentop, 1983; 1998; Piéron, 1986; 1996; Carreiro da Costa, 1988; 1995), a instrução, o feedback e a afetividade. Assim, esta dimensão surge em várias fases durante a prática pedagógica: na preleção (no início da aula e antes dos exercícios da fase fundamental), na demonstração dos exercícios, no *feedback* e também no que diz respeito ao questionamento à turma. No que diz respeito à dimensão instrução, esta deve ser realizada tendo em conta alguns pontos fundamentais que devem ser respeitados, de forma a que a instrução seja efetuada de forma clara para os alunos, tais como: o posicionamento correto do Professor, de forma a ter a turma no nosso campo de visão; a boa colocação de voz, principalmente dentro de um pavilhão onde estão a ocorrer outras aulas de Educação Física, e por isso existe um maior ruído; num contexto de aula no exterior é imperativo que os alunos estejam posicionados de costas para o sol, para que consigam criar contacto visual com o Professor e por fim a utilização de gestos aquando da demonstração, que ajudou a captar a atenção dos alunos e ao mesmo tempo a enriquecer a instrução na medida em que estes compreendem com mais facilidade as informações que o Professor quer transmitir. No entanto, evitámos prolongar em demasia

a instrução, focando somente os pontos chaves da aula, contribuindo para o aumento do tempo de prática pedagógica. Ao invés de realizarmos instruções longas, com muita informação e que resultam na perda de concentração dos alunos às instruções do Professor, estas devem ser claras e objetivas, e devemos de acordo com Schmidt (1991) complementar as instruções verbais com recurso a vídeos ou fotografias da ação pretendida.

A preleção foi também utilizada entre tarefas, pois visto que não prolongávamos as instruções iniciais havia a necessidade de expor de forma breve os objetivos das tarefas, salientando os critérios de êxito e as respectivas componentes críticas para a realização do exercício. Nas primeiras sessões de novas UD, fazíamos a ponte entre o que já tinha sido trabalhado anteriormente em outras modalidades o que permitia efetuar o *transfer* de aprendizagens que eram comuns. Assim, eram apresentados de forma geral os objetivos para a UD, o que iria ser trabalho durante as práticas pedagógicas e de que forma estavam preparados os momentos de avaliação.

O *feedback* (FB) demonstrou ser uma variável de eficácia fundamental no ensino das atividades físicas (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Tivemos a preocupação de ser interventivos no fornecimento de FB sempre que fosse pertinente junto dos alunos, para que estes sentissem a presença ativa do Professor durante a aula como forma de auxiliar os alunos no PEA. Um feedback de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios de avaliação, produz ganhos significativos na aprendizagem (Atkin et al., 2001). Cumprindo uma circulação correta e eficaz, de acordo com os exercícios propostos para a prática pedagógica e de forma a não quebrar esta, o FB poderia ser dado individualmente para o aluno, para o grupo de alunos ou para a turma toda, se assim fosse necessário interromper a aula. Este FB pedagógico era de cariz visual, auditivo ou misto (visual-auditivo e auditivo-cinestésico), prescritivo, descritivo, interrogativo. Este último exigia dos alunos um momento de reflexão em relação às execuções motoras realizadas, gerando o pensamento crítico e criativo para a resolução de problemas. Uma estratégia utilizada consistiu na distribuição dos alunos em grupos de níveis semelhantes, de forma a facilitar o processo de FB. No balanço final de cada UD, realizávamos uma sessão de discussão Professor/alunos e alunos/Professor onde falávamos acerca das notas, e as suas opiniões acerca do decorrer das aulas, o que gostavam e o que menos gostavam e possíveis estratégias de melhoria. Este processo servia para criar uma relação interpessoal de proximidade Professor/alunos e

alunos/Professor, que contribuía diretamente para um clima de aula mais agradável, facilitando o PEA.

2.1.2. Gestão

Desde o começo do ano letivo 2021/2022, que tivemos bem presente a certeza de que uma boa organização das sessões práticas era essencial para uma boa promoção de ensino e das aprendizagens dos alunos, visto que após a caracterização inicial da turma, planeámos como iríamos gerir os casos de insucesso, tentando contorná-los através de estratégias para os ultrapassar.

Desta forma, no que concerne à nossa intervenção pedagógica enquanto Professores titulares e responsáveis pelas turmas, criámos e mantivemos um ambiente favorável e propício à prática pedagógica, sendo que tínhamos consciência de que deveríamos dominar as capacidades de comunicação, organização e gestão dos recursos disponíveis para a realização das sessões de forma a que os alunos adquirissem novos *skills*. Assim sendo, o professor deve multiplicar os lugares de trabalho ou criar estações suficientes, de forma a evitar que os alunos se encontrem em longos momentos de espera (Piéron, 1999).

Visto que o ensino tem uma vertente de inclusão e de integração de todos os alunos no PEA, adotámos a postura de distribuímos os casos dos alunos com NEE por grupos heterogéneos, de forma a que estes pudessem trabalhar juntamente com colegas que os ajudassem, com ordens e indicações fornecidas previamente pelo Professor, e assim conseguissem aumentar as suas possibilidades de sucesso e integração na prática das sessões pedagógicas.

De acordo com Costa e Bittar (2004), os autores definem o conceito da atividade física inclusiva como toda e qualquer atividade que, ao levar em consideração as potencialidades e as limitações físico-motoras, sensoriais e mentais dos seus praticantes, propicia aos mesmos uma efetiva participação nas diversas atividades físicas.

2.1.3. Clima/Disciplina

Diretamente ligados ao bom ambiente durante a prática pedagógica, as dimensões clima e disciplina são indispensáveis. Assim e na sequência do que acabámos de expor, poderíamos considerar como prováveis condições de sucesso do ensino em Educação Física, de acordo com Carreiro da Costa e Onofre (1994), a rentabilização do tempo de aula, de forma a reduzir os tempos de instrução dispensáveis de modo a maximizar o tempo de empenho motor de cada aluno, a excelente capacidade de organização das aulas para evitar os tempos de espera para a realização dos alunos e por fim a criação de um clima relacional positivo entre Professor/aluno e aluno/Professor. De acordo com Amado e Freire (2005), para a criação de um bom clima relacional no contexto de aula torna-se imprescindível que haja três condições: existência de regras, a efetiva liderança por parte do professor e a disciplinação e gestão de conflitos.

No entanto, sendo que a turma não é conhecida como perturbadora, tínhamos dois alunos que quando relacionavam na aula, observavam-se comportamentos de desvio, os quais eram repreendidos e seguidamente castigados, para manter a turma controlada, visto que os dois conseguiam influenciar outros elementos da turma a comportarem-se da mesma maneira, e como um dos objetivos a longo prazo era manter a turma o mais disciplinada e obediente possível, objetivo este que foi cumprido, apesar de raras exceções.

2.2. Reajustamentos, Estratégias e Justificação das opções tomadas

No decorrer do EP ao longo do ano letivo 2021/2022, tivemos preferência pela utilização do estilo de ensino por comando, o qual é baseado na reprodução e tem como característica básica o estímulo-resposta, onde todas as decisões eram tomadas pelo professor em todas as fases do processo de ensino. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das atividades ou tarefas, início e fim, intervalo, descreve os exercícios, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta. No entanto, de acordo com a diversidade curricular, esta exigiu-nos a adoção de outros estilos de ensino, nomeadamente o estilo de ensino da descoberta guiada, onde “o professor desenvolve no aluno a atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta ou modelo de desempenho mais adequado a um problema” (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017,

p. 99). Na fase de pré-impacto, o Professor faz uma seleção de perguntas com vista a uma determinada resposta do aluno. Na fase de impacto, o aluno toma decisões sobre a sua resposta e o Professor continua a conduzir o aluno para uma aprendizagem com carácter individual. Por fim, na fase de pós-impacto, o professor dá prosseguimento ao FB, levando o aluno a encontrar a solução para determinado problema.

O modelo de ensino TGfU foi o utilizado nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), através da situação do jogo jogado, a necessidade do desenvolvimento dos aspetos técnicos e tático-técnicos sempre que possível no contexto de jogo reduzido e condicionado, evitando o planeamento de tarefas analítica (Bunker & Thorpe, 1982). Assim, os alunos tinham um primeiro contacto com a modalidade através da sua situação tática, sendo que só depois é que se abordava a vertente técnica mais específica da modalidade, mais propriamente com foco na exercitação dos gestos técnicos.

Um exemplo de reajuste que teve de ser feito, diz respeito às aulas no exterior que durante o período do Inverno foram influenciadas pelas condições atmosféricas e, assim éramos obrigados a adaptar e improvisar uma solução para a realização da aula apesar das condições atmosféricas. Nestes casos, o grupo de EF foi muito acessível e os docentes que naquele bloco estavam a lecionar dentro do Pavilhão cederam-nos o espaço de forma equitativa e desta forma foi-nos possível dar aula, o que se tornou uma mais-valia para nós Professores e também para os alunos.

Outros reajustamentos que tiveram de ser feitos, dizem respeito ao planeamento a médio prazo, mais especificamente as extensões de conteúdo de todas as modalidades. Visto tratar-se de uma turma do 9º ano de escolaridade, era de esperar que estes se encontrassem num patamar mais acima do que aquele onde estavam inseridos. Posto isto, as tabelas correspondentes extensões de conteúdos iniciais e que serviam de base para o planeamento das sessões práticas ao longo de toda a sua extensão, realizadas para todas as modalidades após a realização da Avaliação Formativa Inicial sofreram alterações em comparação com as tabelas de extensões de conteúdos finais, isto devido principalmente às dificuldades sentidas pela turma em realizar os exercícios de acordo com a dificuldade atribuída ao ano de escolaridade em que se encontravam. Visto que a turma não tinha bases para exercitar os exercícios propostos, tivemos de recuar na exigência das matérias para que o PEA surtisse efeito e os alunos não fossem prejudicados na avaliação.

Dificuldades	Estratégias	Resultados
Pouca experiência de docência	Pesquisa de literatura da área	Aulas mais dinâmicas
Desconhecimento da turma	Promoção de um clima de aula agradável	Melhoria da relação interpessoal

3. Avaliação

A avaliação das aprendizagens passa por aprender a realizar uma boa observação de movimentos, o qual é um dos aspetos importantes na formação de professores (Rosado, Virtuoso & Mesquita, 2004). A responsabilidade da avaliação sumativa das aprendizagens, num contexto escolar, é da responsabilidade do professor. Cabe a este a análise do desempenho dos seus alunos, à luz de um conjunto de critérios que devem estar estabelecidos previamente e ser devidamente divulgados e interiorizados por todos os intervenientes. Esta divulgação dos critérios também está a cargo do professor que deve assegurar a sua explicitação e compreensão no início de cada UD (Martins, Gomes e Carreiro da Costa, p.129, 2017).

Fizeram parte do PEA a avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo como fim comprovar o nível de cumprimento das metas inicialmente definidas.

3.1. Funções da Avaliação

A avaliação deve considerar todo o processo durante toda a prática pedagógica, que é fundamental, pois é uma fonte de observação e aprendizagem, na medida em que o aluno participa ativamente, pensa e age em conformidade, apresentando as respostas motoras, cognitivas e afetivas acerca da ação, as quais se apresentam como dados relevantes que deverão ser recolhidos para posterior análise e classificação. De acordo com o Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a denominada avaliação diagnóstica deixou de existir, passando a existir apenas a avaliação formativa e sumativa. Desta forma, nas matérias lecionadas este ano letivo, realizámos para todas elas os três momentos de avaliação distintos: a avaliação formativa inicial (anteriormente denominada avaliação diagnóstica), avaliação formativa e avaliação sumativa (final).

3.2. Avaliação Formativa Inicial

Para a realização de uma boa Avaliação Formativa Inicial (AFI) (Apêndice II), construímos uma ferramenta que nos permitiu reunir todos os dados relativamente à situação da turma, no que diz respeito ao seu nível de conhecimentos das UD que iriam ser lecionadas a cada período, de forma a conseguirmos criar o PEA mais apropriado baseado na recolha e análise dos dados recolhidos. Esta ferramenta continha o nome de todos os alunos, os gestos técnicos com as componentes críticas pertencentes a cada modalidade, as quais eram classificadas numa escala de 0 a 1 (0 – não faz e 1 – faz), sendo que o nosso foco na realização da AFI era avaliar os alunos quantitativamente e não qualitativamente. Esta avaliação realizava-se normalmente na primeira aula de cada UD, através da observação direta, no entanto por vezes era necessário recorrer à segunda aula para avaliar certos gestos técnicos que não tinham sido abordados, por vezes devido à complexidade da modalidade e por outras devido ao espaço disponível para a prática pedagógica.

Através da AFI, conseguimos à partida identificar tanto os alunos com maiores dificuldades, como os alunos com mais capacidades e assim preparar o PEA, de acordo com os resultados obtidos e também o planeamento da extensão de conteúdos, numa lógica de progressão de aquisição de conhecimentos, documento este que se caracteriza por ser um documento aberto e, por isso, caso se justifique, suscetível a reajustamentos ao longo das sessões de prática pedagógica. Uma vez que o nosso objetivo era que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades, delineámos estratégias para atingirmos os objetivos previstos. A avaliação formativa (inicial e durante o processo) é definida por Perrenoud (1992) como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”. No entanto, mesmo utilizando a observação direta para preencher a tabela da AFI, experienciámos algumas dificuldades em conseguir observar todos os alunos a realizarem os gestos técnicos e procurámos alternativas para esta preencher esta lacuna e, assim realizarmos uma observação direta eficaz. Uma das alternativas passou por reajustar a gestão do espaço de forma a haver uma distribuição dos exercícios mais eficaz. Aplicando esta alternativa, foi possível sentir uma maior facilidade no preenchimento da tabela da AFI.

3.3. Avaliação Formativa

Em conformidade com o legislado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho, ponto t) do artigo 4º, p. 2931, esta assumiu um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”, mantendo como referência o descrito no documento das Aprendizagens Essenciais.

Completando o sentido e estando em concordância com o autor de Carvalho (p. 144, 2017), “acreditamos que o aperfeiçoamento das nossas práticas avaliativas no âmbito da avaliação formativa é um facto determinante no desenvolvimento da Educação Física”. Assim, a avaliação formativa preocupa-se na determinação do grau de domínio de uma dada tarefa de aprendizagem, indicando ao aluno as competências não dominadas. Esta avaliação ajuda o aluno a aprender e o Professor a ensinar, funcionando como um duplo *feedback* (Humphries *et al.*, 2012). De acordo com o autor (Chen *et al.*, 2012), “a AFI deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos a alcançar”.

3.4. Avaliação Sumativa

No que diz respeito ao último momento de avaliação dos alunos no término das UD, e indo de encontro ao que os autores nos apresentam, “na avaliação sumativa, o foco específico da observação reduzirá em relação à formativa, contemplando novamente o aspeto abrangente do desempenho, direcionando-se para as novas aprendizagens e para as componentes críticas” (Mendes, Clemente & Damásio, 2012, p.68) que se encontram descritas nas Aprendizagens Essenciais para o respetivo ano de escolaridade. De acordo com o legislado no Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 24º, p. 2937, a Avaliação Sumativa (AS) “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. Consideramos a AS como o encerramento de um ciclo onde os alunos experienciaram e posteriormente consolidaram conhecimentos que até então não estavam adquiridos, e cabe ao Professor criar oportunidades para que o PEA ocorra e seja produtivo para a turma. As classificações da AS, devido à turma ser do 9º ano de escolaridade, foram atribuídas no final de cada período de acordo com a escala que variava de 0 a 5 valores,

e nesta última avaliação tínhamos presente como base todos os momentos de avaliação que ocorreram durante a lecionação das aulas, nomeadamente através da observação direta das ações realizadas pelos alunos. No final de cada UD, que de forma geral coincidia com o final do período, era realizada uma reflexão crítica acerca dos resultados obtidos pela turma, reflexão esta que estava inserida nos documentos referente à elaboração das UD completa.

3.5. Autoavaliação

O processo da Autoavaliação (AA), diz respeito ao momento em que os alunos refletem acerca daquilo que foram as suas prestações, tendo em conta um conjunto de parâmetros que fazem parte da Avaliação Formativa, e que têm um carácter contínuo, tais como a assiduidade, a pontualidade, as faltas de material e os conhecimentos acerca da matéria em questão, que é alvo de avaliação através do questionamento, o qual pode acontecer na instrução inicial, entre tarefas ou no final da sessão de prática pedagógica.

O momento da realização da AA, foi realizada através do preenchimento de uma ficha individual de cada aluno (Apêndice V) onde este teria de atribuir um valor de 0 a 100%, dentro dos três domínios: a Área da Aptidão Física, que dizia respeito ao desenvolvimento das capacidades motoras (média de todos os testes de aptidão física avaliados no período e empenho em elevar os seus níveis de aptidão física), com um peso de 30% da nota; a Área das Atividades Físicas, que consistiu no desenvolvimento das competências essenciais nas diversas subáreas abordadas e o empenho, com um peso de 40% da nota e por último a Área dos Conhecimentos, que resultava da compreensão e aplicação dos regulamentos específicos de cada modalidade, como praticante e/ou juiz, na utilização das técnicas digitais, na compreensão e no cumprimento das regras da sala de aula, com um peso de 39%, perfazendo um total de 100%.

Estas fichas eram entregues pelo Professor aos alunos na última aula de cada período, sendo que após o preenchimento e debate das notas atribuídas, o docente recolhia-as para aplicação nos períodos seguintes. Estas foram uma ferramenta de avaliação fundamental para compreender se os alunos ao realizarem um momento de reflexão, tinham a noção das suas prestações ao longo das aulas.

3.6. Parâmetros e Critérios de avaliação

Os parâmetros e critérios de avaliação final de cada UD definidos pelo Gabinete de Desporto e Educação Física (GDEF), disseram respeito a: 30% referentes à Área das Aptidões Físicas (sendo 20% para os resultados obtidos nos Testes de Aptidão Física + 10% para o empenho/atitudes), 40% referentes à Área das Atividades Físicas (sendo 30% para a aquisição e execução das UD + 10% para o empenho e atitudes) e por fim 30% referentes às Áreas dos Conhecimentos (com a cotação de 15% para a matéria/ano + 5% para as Técnicas Digitais + 5% para a pontualidade e + 5% para o material), fazendo um total de 100%.

Dificuldades	Estratégias	Resultados
Observar todos os alunos durante os momentos de avaliação	Distribuição da turma em grupos de nível	Melhoria da eficácia da avaliação
Inclusão dos alunos no momento da Avaliação Sumativa	Utilização de fichas de autoavaliação	Incremento do processo reflexivo dos alunos acerca da sua prestação

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Neste item irá ser apresentada uma reflexão sobre o trabalho de assessoria desenvolvido através do acompanhamento diretor do cargo de Diretor de Turma (DT), este associado a um cargo de gestão intermédia.

O Professor cooperante deu-nos indicações de que deveríamos fazer assessoria das nossas turmas, o que em alguns casos não foi possível devido aos horários de direção de turma não coincidirem com a nossa disponibilidade, como foi o caso do 9ºLF1. Desta forma, foi atribuída a direção de turma do nosso Professor cooperante para realizarmos o seu acompanhamento. Este consistiu no acompanhamento de todo o processo desde o início até ao fim do ano letivo. Tarefas como a organização do dossier da turma, a sua caracterização, a justificação de faltas, o envio de correspondência via *e-mail* para os Encarregados de Educação foram alguns dos encargos do DT, que tem a função de “ponte” entre a comunidade escolar e os Encarregados de Educação. Todos os assuntos relativos à turma, passavam pelas mãos do DT e do assessor, neste caso nós.

Nas sessões de assessoria, estas iniciavam pela consulta de faltas dadas pelos alunos, e pela justificação destas, caso o motivo fosse plausível. Ao acompanharmos as funções de um DT, com o passar do tempo apercebemo-nos da complexidade do cargo, da responsabilidade, da disciplina, do rigor e seriedade do trabalho desenvolvido em prol do bom encaminhamento dos alunos para o sucesso escolar, contrariando assim os casos de insucesso.

Em suma, podemos concluir que o desempenho do cargo nos permitiu adquirir e desenvolver competências características do cargo de DT.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

No que diz respeito à presente área, esta é apresentada de acordo com os eventos desenvolvidos no âmbito do EP na área de Educação Física, visto que foi da total responsabilidade do NE o planeamento, organização e posterior concretização destes. Esta fase permitiu-nos alcançar capacidades que até então não possuíamos, tais como a de gestão, organização e a capacidade de trabalhar em equipa de forma a atingir uma finalidade, sendo esta o sucesso do evento através da proatividade dos alunos aquando da participação nos eventos propostos.

No primeiro período, a primeira atividade por nós organizada diz respeito ao Dia Desportivo que teve a sua realização no dia 28 de dezembro de 2021. O evento foi dividido em duas partes, a parte da manhã direcionado para o 3º Ciclo e na parte da tarde para o Ensino Secundário. Esta consistiu na realização na parte da manhã, da atividade denominada *Peddy-Paper* Desportivo que estava limitada a um máximo de 5 alunos por equipa da mesma turma e a atividade era composta por alguns jogos, entre eles o jogo tradicional da corrida de sacos, jogos de perícia como lançamento ao alvo (modalidade Andebol), remate à mini baliza (Futebol), volta ao mundo (Basquetebol) e por último o jogo da “canoa”. Para a seleção destes jogos, reunimos em NE com a presença do Professor cooperante, e em debate decidiu-se os jogos que iriam ser aplicados aos alunos, sendo que previamente à decisão, fizemos um levantamento do material necessário para a realização destes e chegámos à conclusão de que era possível de serem colocados em prática.

Já na parte da parte, sendo a atividade direcionada para o Ensino Secundário a atividade por nós proposta foi o Torneio de Basquetebol 3x3, com um máximo de 3 alunos por equipa da mesma turma. Os alunos demonstraram interesse imediato em formar equipas, sendo que chegámos ao fim do dia com a sensação de que o evento tinha sido um êxito, e embora não tenhamos elaborado e aplicado um questionário de satisfação que fosse fácil para os alunos de responderem, obtivemos um *feedback* positivo por parte dos participantes.

No que diz respeito ao segundo evento, o Corta Mato Escolar 2021/2022 estava planeado para o último dia de aulas do 1º Período, 17 de dezembro de 2021, no entanto este teve de ser adiado devido à situação do Covid-19, e assim a sua realização aconteceu no dia 21 de janeiro de 2022. A realização deste foi possível com a ajuda dos restantes docentes de EF, que tiveram responsáveis por cronometrar a prova, e estar presentes nos pontos de passagem. O Corta Mato foi distribuído por escalões (Infantil A, Infantil B, Iniciado, Juvenil e Júnior), com distâncias diferentes para cada escalão. Para o apuramento do Corta Mato Distrital, passaram os primeiros 2 lugares dos escalões de Iniciados e Juvenis, juntando aos alunos da Escola Básica Carlos de Oliveira sediada em Febres e pertencente ao mesmo Agrupamento que a ESLdF, que também tiveram classificações para apuramento.

O terceiro projeto por nós, NE organizado disse respeito ao *Mega-Sprinter*, que teve lugar na ESLdF no dia 23 de fevereiro de 2022 e consistia na realização das provas de corrida de velocidade 40m, corrida de 1000m, lançamento do peso e por fim salto em comprimento. Esta tinha como população alvo todos os Ciclos de Ensino, e foi assim como o Corta Mato Escolar, dividido em escalões (Infantil B, Iniciado, Juvenil e Júnior). Contámos também com a presença de alguns docentes de EF para o sucesso do projeto. O número de alunos a participar foi baixo devido, não só às condições meteorológicas, mas também ao facto de ter sido realizado numa quarta-feira da parte da tarde, e neste horário os alunos não têm aulas, no entanto a atividade correu bem e os alunos demonstraram-se satisfeitos no fim das provas.

O quarto e último projeto, consistiu no planeamento, organização e gestão da “XXIII MARATONA DE VOLEIBOL”, que teve lugar no pavilhão gimno desportivo da ESLdF no dia 6 de abril, tendo iniciado de manhã e terminou no final da tarde do mesmo dia. Esta consistia na realização de jogos 4x4 com equipas mistas (com a obrigatoriedade de no mínimo 2 alunas por equipa), onde também se criou uma equipa de Professores de

EF. Houve durante todo o decorrer da Maratona um ambiente saudável de competição entre alunos vs. alunos e alunos vs. Professores. Das 4 atividades organizadas e realizadas pelo NE, esta foi sem dúvida a que atraiu mais alunos e houve mais vontade em participar, devido ao clima de apoio criado por alunos que torciam pelas suas turmas.

Em suma, é da opinião de todos os elementos do NE, de que terminamos este ano letivo, com mais capacidades do que aquelas com que iniciámos, devido ao esforço e capacidade de resolução de problemas por nós demonstradas.

Dificuldades	Estratégias	Resultados
Inexperiência em planeamento de atividades escolares	Trabalho em conjunto com o Núcleo de Estágio, delineamento de tarefas individuais	Concretização com sucesso de todas as atividades propostas

Área 4 – Atitude ético-profissional

Os docentes durante a sua ação pedagógica, devem seguir uma conduta ético-profissional enquanto incutem aos seus alunos a importância da dimensão ética nas suas condutas enquanto alunos, mas principalmente enquanto seres humanos, desta forma e no que dependeu do nosso papel enquanto Professores. Durante o EP lecionámos todas as aulas da turma 9º LF1, tirando alguns casos pontuais de ausência devido a doença, fomos pontuais e cumprimos com rigor os nossos deveres e as nossas obrigações enquanto Professores responsáveis pela turma, respeitando os valores de igualdade e cooperação entre todos, transmitindo assim aos alunos uma atitude correta, e motivando-os para cumprirem com o que lhes era exigido. Para além de Professores, somos humanos, e o nosso papel passa por guiar os alunos ao hábito de práticas positivas que lhes trarão com certeza sucesso no futuro.

Assim sendo, após todas as aulas e durante o balanço final, a turma juntava-se e havia uma troca de ideias acerca das sessões práticas e não só, com o intuito de criar uma relação de afetividade interpessoal Professor/aluno e aluno/Professor. Desde o início do EP, tentámos incutir aos alunos o hábito de chegar à aula, e dirigir-se ao Professor cumprimentando-o, assim como acontecia no final de cada aula. Ao criarmos uma rotina

simples para os alunos cumprirem, estes sentiam-se mais autónomos e responsáveis naquilo que concerne às práticas da boa educação, uma característica essencial e que, infelizmente cada vez mais é escassa.

Não nos regendo somente à nossa turma, procurámos o quanto antes, integrar-nos na comunidade escolar através do contacto com alunos de outras turmas, participando em atividades extracurriculares onde estes estavam inseridos e assim criávamos laços de amizade e transmitíamos uma imagem amigável daquilo que era a nossa presença enquanto docentes proativos na escola.

Concluído o EP, consideramos que houve um cuidado da nossa parte enquanto NE, de demonstrar uma atitude ético-profissional correta e ajustada àquilo que um Professor deve cumprir no exercício da sua profissão, respeitando e tendo em consideração toda a comunidade escolar que trabalha em conjunto para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dificuldades	Estratégias	Resultados
Criar nos alunos hábitos de conduta corretos	Cumprimento rigoroso do horário das aulas, tendo em conta a assiduidade e pontualidade	Diminuição das faltas de atraso e de comportamentos de desvio

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPARANDO O ENSINO BÁSICO COM O ENSINO SECUNDÁRIO

STUDENTS' MOTIVATION FACTORS TO PRACTICE PHYSICAL EDUCATION CLASSES, COMPARING BASIC EDUCATION WITH SECONDARY EDUCATION

Duarte Silva Rama

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: A motivação é um fator que tem um grande impacto no empenho motor dos alunos em contexto de prática pedagógica nas aulas de Educação Física. Assim, este projeto de investigação teve como objetivo a identificação e análise das causas e posterior procura de estratégias para a resolução do problema da falta de motivação, comparando os resultados obtidos entre o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Recorremos à aplicação do questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)* em formato digital. Foram consideradas a motivação intrínseca, a amotivação, e a motivação extrínseca, dividida em três regulações: regulação externa, regulação identificada e regulação introjetada. O questionário foi aplicado uma vez, num primeiro momento às 4 turmas pertencentes ao Núcleo de Estágio, estas do 3º ciclo Ensino Básico, onde analisámos os resultados obtidos e observámos que os alunos demonstravam maiores níveis de motivação, com uma amostra total de 156 alunos referentes às turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, chegando à conclusão de que o Ensino Secundário apresenta maiores níveis de motivação para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física. Motivação. Prática Pedagógica.

Abstract: *Motivation is a factor that has a great impact on the motor effort of students in the context of pedagogical practice in Physical Education classes. Thus, this research project aimed to identify and analyze the causes and later search for strategies to solve the problem of lack of motivation, comparing the results obtained between the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education. We used the Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ) in digital format. Intrinsic motivation, amotivation, and extrinsic motivation were considered, divided into three regulations: external regulation, identified regulation and introjected regulation. The questionnaire was applied one time, at first to the 4 classes belonging to the Internship Center, these from the 3rd cycle of Basic Education, where we analyzed the results obtained and observed that the students showed higher levels of motivation, with a total sample of 156 students. concerning the classes of the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, reaching the conclusion that Secondary Education presents higher levels of motivation for pedagogical practice.*

Keywords: *Physical Education. Motivation. Pedagogical Practice*

1. Introdução

A motivação dos alunos surge como um dos maiores desafios para os Professores e tornou-se dos principais motivos que fez com que as práticas pedagógicas necessitem constantemente de ser repensadas (Minelli *et al.*, 2010). De acordo com Robbins (2005), este afirma que cada indivíduo precisa de ter uma visão bem clara de onde quer chegar e quais as suas metas pessoais para que possa trabalhar com determinação e fazer o possível e o que estiver ao seu alcance para alcançar os seus objetivos e metas, o que está diretamente ligado à motivação intrínseca. Após esta perspetiva, surge Evans (1986, p. 173, in Bastos & cols., 2004, citado por Tombini, 2014), que defende que “é crucial identificar os fatores operacionais da motivação e a partir disso, investir consideravelmente no seu desenvolvimento.”

É da responsabilidade do Professor procurar estratégias que façam com que os seus alunos se sintam motivados para a prática das aulas, visto que este fator está diretamente ligado ao empenho motor dos alunos. A falta de motivação está diretamente ligada à falta de empenho, o que resulta num sentimento de desinteresse pelas aulas e pela disciplina da Educação Física. A origem da falta de motivação pode surgir de vários fatores, entre eles as limitações corporais, a timidez, a falta de estrutura física e material da escola (Araújo *et al.*, 2008).

Desta forma, e como este estudo incidiu exatamente nesse aspeto, a alguns fatores que considerámos serem os mais pertinentes para perceber melhor quais as causas que levam um aluno a não ter motivação nas práticas pedagógicas. Indo de encontro com a opinião de Fernandes e Ehrenberg (2012), os conteúdos que mais geram atratividade pela aula de Educação Física são os desportos. No entanto, um aluno pode sentir-se motivado pela ideia da prática de um determinado desporto, mas assim que se apercebe que não está a ter sucesso, vai desmotivar e desinteressar-se pela prática das sessões futuras onde este respetivo desporto será abordado.

Samulski (1992) apresenta-nos a motivação como um processo ativo e intencional dirigido a um objetivo, dependendo de fatores pessoais (intrínsecos) e de fatores ambientais (extrínsecos). Este ressalta ainda a importância da relação entre a intensidade da motivação e a dificuldade da tarefa proposta, sendo essa relação proporcional, uma vez que quanto menor for a dificuldade da atividade, menor será o nível motivacional. “O nível ótimo de motivação para cada indivíduo alcança-se por meio de modificações das

condições da situação, por meio da modificação do nível dificuldade da tarefa e por meio de incentivos externos” (Samulski, 1992, p.65). Para os objetivos da Educação Física em contexto escolar serem atingidos, considerando o Professor como o elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, é essencial compreender que o clima motivacional criado durante as sessões pedagógicas, clima este que será determinado pelo comportamento e pelas atitudes do docente, irá resultar num maior aproveitamento por parte dos alunos.

2. Metodologia

Esta investigação consistiu na análise dos fatores que influenciavam positiva ou negativamente o nível de motivação dos alunos para a prática pedagógica das aulas de EF. Na realização deste projeto, foi aplicado um questionário realizado em escala de *Likert*, com o intervalo de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concorda Totalmente”. Assim sendo, através da utilização do Excel, recolhemos e analisámos os dados, recorrendo às medidas de tendência central da média, moda, mediana, assim como o cálculo do desvio padrão, valor mínimo e valor máximo.

2.1. Participantes

A amostra da investigação deste estudo foi constituída por alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (CEB) e por alunos do Ensino Secundário, pertencentes à ESLdF. Com um total de 156 participantes (61 alunos do Ensino Básico, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos, dos quais 31 são do género masculino, que equivale a 50,8% e 30 do género feminino que equivale a 49,2%, e 95 do Ensino Secundário, com idades compreendidas em 16 e 18 anos, dos quais 36 são do género masculino, que corresponde a 37,9% e 59 do género feminino, que corresponde a 62,1%).

2.2. Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha dos dados, foi aplicado o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)* em formato digital, traduzido e adaptado por Teixeira, D. S. *et*

al (2018). Solicitámos aos Diretores de Turma que disponibilizassem o *link* do questionário pelos seus alunos, incentivando-os à participação neste. Este questionário é composto por 25 alíneas, dividido em duas partes. A primeira parte corresponde a 7 alíneas de caracterização do participante e a segunda parte formada por 18 perguntas fechadas, onde de forma aleatória surgiam perguntas às quais os alunos deveriam responder obrigatoriamente a todas, utilizando a escala de 1 a 7, sendo 1 “Discordo Totalmente” e 7 “Concordo Totalmente”, sendo estas derivadas de diferentes tipos de motivação: Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca (dividida em Regulação Identificada, Regulação Introjetada e Regulação Externa) e Amotivação. De forma a tornar este questionário anónimo, no que diz respeito ao cabeçalho do questionário, os participantes teriam de criar um código pessoal, utilizando como exemplo: um aluno do 9º ano, turma LF2, com a mãe chamada Maria e nascido em 2007, ficaria 9LF2M2007. Desta forma, conseguíamos analisar os dados de forma ordenada por ano de escolaridade.

Focando agora no que concerne à Motivação Intrínseca, esta caracteriza-se por ter origem em fatores internos ao indivíduo, relaciona-se com a forma de ser, com os seus interesses e gostos, a qual não necessita de recompensas, visto que a tarefa por si só representa um interesse do praticante. Ao contrário da Motivação Extrínseca que surge através de fatores externos ao indivíduo, que visam a recompensa em troca da realização da atividade, seja qual for a sua natureza. Por fim, apresenta-se a Amotivação, que de acordo com Deci e Ryan (1985, 2000), refere-se à ausência da motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação e aspiração em relação ao comportamento alvo.

2.3. Tratamento de dados

No tratamento de dados foi utilizado o *software Microsoft Office Excel* para o cálculo estatístico das medidas de tendência central da média, moda, mediana, assim como o desvio padrão e os valores mínimo e máximos da escala de *Likert*, onde os valores variam entre 1 “Discordo Totalmente” e 7 “Concordo Totalmente”.

Por conseguinte, procedemos à comparação dos valores entre o 3º CEB e o Ensino Secundário nos parâmetros acima referidos, para compreendermos qual destes possuía índices maiores de motivação para a prática pedagógica.

3. Resultados

3.1. Motivação Intrínseca

Como já referido anteriormente, no que diz respeito aos diferentes tipos de motivação, a Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca (dividida em Regulação Externa, Regulação Identificada e Regulação Introjetada) e a Amotivação, surgiam de forma aleatória ao longo dos 18 itens do questionário, o que obrigava os alunos a uma leitura atenta, de forma a conseguirem interpretar corretamente. Assim, são apresentados os resultados de cada tipo de motivação, fazendo sempre a comparação entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário.

Analisando a tabela nº3, correspondente à Motivação Intrínseca dos dois grupos inquiridos, os resultados demonstraram que não existem diferenças significativas entre estes no que diz respeito à média e desvio padrão, no entanto consideramos um grau relativamente elevado e que significa que em média os alunos sentem-se motivados por razões internas a estes.

Neste tipo de motivação, os resultados obtidos foram iguais nos dois grupos sendo o grau 7 “Concordo Totalmente” o que mais vezes foi utilizado pelos alunos, que diz respeito à tendência central da moda, assim como o valor da mediana ter sido 6, muito próximo do grau máximo.

Tabela 3 - Resultados relativos à comparação da Motivação Intrínseca entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário

Motivação Intrínseca					
Ciclo de Ensino	Média±SD	Moda	Mediana	Máximo	Mínimo
3º CEB	5,63±1,47	7	6	7	1
Ensino Secundário	5,52±1,5	7	6	7	1

Motivação Extrínseca

Na tabela nº4, apresentamos os resultados relativos à Motivação Extrínseca – Regulação, onde podemos observar uma ligeira diferença entre o Ensino Secundário e o 3º CEB, onde este primeiro apresenta um valor de $M \pm SD$ de $3,76 \pm 2,36$, superior ao valor de $3,34 \pm 2,02$, o que nos indica que os alunos que frequentam o Ensino Secundário são

mais motivados por razões externas a estes, seja por *feedbacks* dados pelo Professor, ou em prol de uma recompensa, possivelmente pela atribuição de uma nota melhor, em comparação com os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, ambos os grupos apresentam, que no que diz respeito à Regulação Externa, valores relativamente médios, dentro da escala de 1 a 7. No que diz respeito aos valores de tendência central da moda e da mediana, estes apresentam o mesmo valor nos dois grupos, respetivamente 1 e 3.

Tabela 4 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Externa entre o 3º CEB e o Ensino Secundário

Motivação Extrínseca – Regulação Externa					
Ciclo de Ensino	Média±SD	Moda	Mediana	Máximo	Mínimo
3º CEB	3,34±2,02	1	3	7	1
Ensino Secundário	3,76±2,36	1	3	7	1

Regulação Identificada

Focando agora na tabela nº5, esta apresenta-nos os resultados relativos à Motivação Extrínseca – Regulação Identificada, onde é possível constatar uma diferença nos resultados da M±SD 5,01±1,77 para o 3º CEB e de 4,64±1,99 para o Ensino Secundário, com desvios padrões relativamente altos, o que aumenta consideravelmente a variância dos valores. Assim sendo, os alunos do 3º CEB que participaram no estudo, em comparação com o Ensino Secundário, praticavam as aulas de Educação Física, visto que “a Motivação Extrínseca por meio de Regulação Identificada é aquela na qual os estudantes atribuem valores às atividades e as transformam voluntariamente de regulações externas em regulações próprias, considerando o seu comportamento importante ou correto” (Scacchetti *et al.*, 2014). Atentando agora aos valores da moda e da mediana, 7 “Concordo Totalmente” para o 3º CEB para ambos, e de 7 e 5 respetivamente para o Ensino Secundário.

Tabela 5 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Identificada entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário

Motivação Extrínseca – Regulação Identificada					
Ciclo de Ensino	Média±SD	Moda	Mediana	Máximo	Mínimo
3º CEB	5,01±1,77	7	7	7	1
Ensino Secundário	4,64±1,99	7	5	7	1

Regulação Introjetada

Analisando agora a tabela nº6 referente à Motivação Extrínseca por meio da Regulação Introjetada, não houve diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos referentes à $M \pm SD$ de $3,2 \pm 2,02$ para o 3º CEB e de $3,17 \pm 2,09$ para o Ensino Secundário. Esta trata-se da forma mais autónoma de motivação extrínseca, em que o foco do praticante está nos benefícios pessoais provenientes da realização da atividade (Deci e Ryan, 2000). Em relação aos valores das tendências moda e mediana, estes foram iguais em ambos os Ciclos de Ensino, com grau 7 e 3, respetivamente.

Tabela 6 - Resultados relativos à comparação da Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário

Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada					
Ciclo de Ensino	Média±SD	Moda	Mediana	Máximo	Mínimo
3º CEB	3,2±2,02	7	3	7	1
Ensino Secundário	3,17±2,09	7	3	7	1

Amotivação

Por fim, no que diz respeito à tabela nº7, esta apresenta-nos a Amotivação, que se caracteriza por ser um desafio para os docentes, pois a falta de motivação para a prática pedagógica interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Esta falta de motivação surge com maior impacto nos alunos do 3º CEB, onde os valores da média são de $2,3 \pm 1,71$ e para o Ensino Secundário são de apenas $1,83 \pm 1,23$. Assim sendo, é possível constatar de que em relação aos itens do questionário que pertenciam à Amotivação, os alunos do 3ºCEB classificaram estes com um grau mais elevado de concordância em comparação com os alunos do Ensino Secundário. É possível observar também, que embora os valores da tendência moda sejam iguais nos dois Ciclos de Ensino, em relação à mediana esta apresenta um valor de 2 para o 3º CEB e de 1 “Discordo Totalmente” para o Ensino Secundário.

Tabela 7 - Resultados relativos à comparação da Amotivação entre o 3ºCEB e o Ensino Secundário

Amotivação					
Ciclo de Ensino	Média±SD	Moda	Mediana	Máximo	Mínimo
3º CEB	2,3±1,71	1	2	7	1
Ensino Secundário	1,83±1,23	1	1	7	1

4. Discussão de Resultados

Os resultados obtidos permitiram-nos observar de que forma os alunos se sentiam motivados ou desmotivados para a prática pedagógica, de acordo com as respostas dadas nos 18 itens apresentados no questionário. Para Falkenbach (2002) a Educação Física deve oferecer práticas pedagógicas abertas e que sejam flexíveis à diversidade, visto que atende um público com diferentes características físicas, sociais e cognitivas.

Assim, e visto que se trata de um tema com alguma investigação, este caracteriza-se por ser um dos grandes desafios para o Professor, uma vez que este assume o papel de responsável pela motivação e deve encontrar estratégias para conseguir lecionar os conteúdos de forma a que os seus alunos se mantenham interessados e participativos nas aulas. através da procurar de soluções e estratégias para implementar em contexto de aula para que, assim, os alunos incrementem o interesse e os níveis de empenho durante as sessões. Citando Pizani *et al.* (2016) “o Professor pode influenciar de forma positiva ou negativa a motivação do estudante através do uso de estratégias metodológicas que promovam a autonomia, competências e relacionamento social e, conseqüentemente uma elevação da motivação intrínseca, para que o comportamento autodeterminado tenha maior prevalência no âmbito da Educação Física.”

Tendo em consideração os cinco tipos de motivação estudados, os resultados indicam que em relação à *Motivação Intrínseca*, os alunos baseiam-se em motivações internas para a prática pedagógica, tendo em conta os seus objetivos pessoais como o prazer, satisfação, e força de vontade para a participação nas aulas de Educação Física. De acordo com Marzinek (2004), a motivação intrínseca ou interna diz respeito à própria necessidade dos alunos em atingir as metas estabelecidas. Assim, o item do questionário relativamente a este tipo de motivação que apresentou um valor médio mais elevado de

respostas, de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concordo Totalmente”, diz respeito a: “Eu participo nas aulas de EF porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF”, com um valor de $M \pm SD$ $5,75 \pm 1,43$ para o 3º CEB e de $5,61 \pm 1,44$ para o Ensino Secundário.

Relativamente à *Motivação Extrínseca – Regulação Externa*, os resultados demonstraram que os alunos são motivados à prática pedagógica devido a fatores externos a estes, tais como a realização de uma tarefa por pressão, por obediência ou visando alguma recompensa. Observando agora o item do questionário relativamente a este tipo de motivação que apresentou um valor médio mais elevado de respostas, de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concordo Totalmente”, diz respeito a: “Eu participo nas aulas de EF porque é o que é suposto eu fazer”, com um valor de $M \pm SD$ de $4,20 \pm 1,89$ para o 3º CEB e de $4,40 \pm 2,07$ para o Ensino Secundário. Podemos constatar que os dois grupos de alunos inquiridos, consideram a prática das aulas de EF como obrigação. Focando agora na *Motivação Extrínseca – Regulação Identificada*, esta caracteriza-se por ser a forma mais autónoma de motivação extrínseca. Segundo Clement *et al.* (2014) “neste tipo de regulação a pessoa acaba valorizando determinado comportamento e com ele se identifica, atribuindo-lhe importância pessoal e, conseqüentemente tomando o processo de regulação para si próprio.” No que concerne ao item do questionário relativamente a este tipo de motivação que apresentou um valor médio mais elevado de respostas, de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concordo Totalmente”, diz respeito a: “Eu participo nas aulas de EF porque quero aprender novos exercícios/desportos”, com um valor de $M \pm SD$ de $5,56 \pm 1,42$ para o 3º CEB e de $5,47 \pm 1,48$ para o Ensino Secundário. O que nos demonstra que a disciplina de Educação Física é em si só, uma fonte extrínseca de motivação para a vivência de novas experiências e contactos com novos desportos para os alunos.

Ainda dentro da *Motivação Extrínseca*, surge a *Regulação – Introjetada*, “onde as pressões são internas ao indivíduo. A pessoa é motivada a agir para evitar sentimentos de culpa, ansiedade ou para atender a instâncias ligadas à autoestima” (Rufini, p.2, 2011). Com isto, o item do questionário relativamente a este tipo de motivação que apresentou um valor médio mais elevado de respostas, de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concordo Totalmente”, diz respeito a: “Eu participo nas aulas de EF porque fico incomodado quando não o faço”, com um valor de $M \pm SD$ de $3,61 \pm 1,87$ para o 3º CEB e de $3,49 \pm 2,17$ para o Ensino Secundário, valores estes semelhantes entre os dois grupos. Estes ditam

que os alunos têm em consideração a prática das aulas de Educação Física, como um incentivo à sua autoestima, sem que o Professor tenha um papel interventivo no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, surge a *Amotivação*, onde de acordo com Martinelli *et al.* (2006) cabe ao Professor a responsabilidade de no caso de sucesso, motivar os alunos e em caso de insucesso desmotivar os alunos, pois a metodologia por este utilizada no desenvolvimento das aulas, a relação interpessoal Professor/aluno e o conteúdo por ele apresentado, também influenciam na participação ativa ou na abstenção dos alunos nas aulas de EF. Assim sendo, O item do questionário relativamente a este tipo de motivação que apresentou um valor médio mais elevado de respostas, de 1 “Discordo Totalmente” a 7 “Concordo Totalmente”, diz respeito a: “Eu participo nas aulas de EF, mas não sei porquê”, com um valor de $M \pm SD$ de $2,98 \pm 1,82$ para o 3º CEB e de $2,15 \pm 1,53$ para o Ensino Secundário. Com isto, concluímos que os alunos do Ensino Básico têm ainda uma ideia pouco clara daquilo que é a Educação Física, e dos benefícios que esta pode trazer.

5. Conclusão

Atendendo à realização deste estudo foi-nos possível perceber algumas das razões pelas quais os alunos se sentem ou não motivados para a prática das aulas de EF, o que nos permitiu realizar uma análise reflexiva e crítica daquilo que foi a nossa intervenção ao longo do EP. Na generalidade dos resultados obtidos, considerámos que estes foram positivos e de encontro ao previsto. No que concerne à motivação intrínseca, obteve-se resultados satisfatórios, onde não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os dois ciclos. Isto é um bom sinal de que os alunos conseguem através de fatores internos, motivar-se, empenhar-se e participar ativamente nas práticas pedagógicas. A motivação intrínseca é um tipo de motivação que o Professor deve incutir nos seus alunos, através da criação de estratégias no decorrer das aulas, que sejam em simultâneo desafiantes e motivantes, isto é, “o professor tem um papel fundamental em gerar de forma extrínseca em suas aulas a motivação intrínseca nos estudantes, de forma que a metodologia aplicada pode ser crucial nesse processo.” (Martinez, p.62, 2020). O fator da motivação para a prática da EF torna-se num aspeto complexo desde o momento em que o aluno começa a explorar as ferramentas que tem ao seu dispor nas diferentes oportunidades de as colocar em prática, visto que nesse momento juntam-se vários tipos de motivação.

Concluimos ainda que no que diz respeito à amotivação, o 3º CEB apresentou níveis mais elevados, nas medidas de tendência central da média, mediana e desvio padrão, o que nos leva a crer que o fator da maturidade, embora não seja o único que poderá influenciar, representa um fator determinante no nível da motivação dos alunos, ou seja, um aluno quanto mais velho for, mais percepção terá da realidade, dos benefícios de um estilo de vida saudável e ativo. Assim, o aluno conseguirá reunir as informações necessárias para olhar de maneira diferente para a disciplina de Educação Física, e desta forma, praticar com mais empenho as sessões pedagógicas, motivado por fontes intrínsecas ou extrínsecas a este.

Referências Bibliográficas

- Clement, L., Custódio, J. F., Rufini, S. É., & Alves Filho, J. D. P. (2014). Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 45-55.
- Deci E., L., Ryan R., M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci E., L., Ryan R., M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*; 11:227---68.
- Falkenbach, A. P. (2002). *A educação física na escola: uma experiência como professor*. UNIVATES.
- Martinelli, C., R., *et al.* (2006). Educação Física no ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 5, n. 2, p.13-19.
- Martinez, V., & Chaves, F. E. (2020). A motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro*, 5(1), 56-80.
- Marzinek, A. (2004) A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Católica de Brasília.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. D., & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 38, 259-266.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. D. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-usf*, 16(1), 1-9.
- Scacchetti, F. A. P., de Oliveira, K. L., & Rufini, S. É. (2014). Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 297-305.
- Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample

of portuguese physical education students. *Motriz: Revista de Educação Física*, 24.

CONCLUSÃO

O presente documento teve como finalidade, através da reflexão, expor todo o processo de um percurso de formação realizado durante o EP, concluindo assim um ciclo de formação profissional que nos habilita para o exercício das funções de docente na área da Educação Física.

O EP foi realizado na sua íntegra com base na exigência por este demonstrada, na partilha e na reflexão de experiências e conhecimentos entre todos os que intervieram, e que assim, deixaram o seu contributo para a aquisição de novas habilidades e capacidades que nos enriqueceram quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Os momentos de reflexão que ocorriam diariamente foram cruciais para uma melhoria da nossa intervenção enquanto docentes de EF, de forma a conseguirmos tomar as decisões mais corretas de forma a levarmos aos nossos alunos uma qualidade superior das sessões práticas, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de termos iniciado o EP com algumas dificuldades devido à inexperiência, incluindo sentimentos de insegurança acerca da nossa intervenção, com a ajuda do Professor cooperante e dos docentes de EF, conseguimos melhorar os aspetos que estavam a perturbar o nosso sucesso e assim, dia após dia, fomos capazes de dinamizar as sessões práticas, assim como o nosso contacto com a turma e com os alunos, de forma a criar um clima de aula mais propício à aprendizagem e ao enriquecimento curricular destes, finalizando assim o ano letivo com um sentimento de missão cumprida e de cumprimento dos objetivos delineados *a priori*. Resta-nos assim, um sentimento de esperança e ansiedade para um futuro que se aproxima, no exercício de uma carreira profissional como Professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. S. & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In Miranda, G.L. & Bahia, S. (Orgs.), *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (Cap. 14, pp 311-331). Lisboa: Relógio D`Água Editores.

Araújo, S. S.; Mesquita, T. R. R.; Araújo, A. C.; Bastos, A. A. (2008). Motivação nas aulas de Educação Física: Um estudo comparativo entre gêneros. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital Buenos Aires, Ano 13, n. 127.*

Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (Eds.). (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Bastos, A. V. B. (2004). *Cognição nas organizações de trabalho*. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.bas

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.

Caldeira, A. M. S., Zaidan, S. (2010). *Prática pedagógica*. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.

Chen, W., Masson, S., Staniszewski C., Upton, A., & , M. Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*,v. 24, n. 1, p. 25-41, 2012.

Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores - Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.

Carreiro da Costa, F. (1988). O sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Carreiro da Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Edições FMH, Lisboa.

Costa, A. M.; Bittar, A. F. (2004). Metodologia aplicada ao deficiente físico. In Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada. Brasília: MEC; SEEP, p. 83-100.

Damazio, M. S., Silva, M. F. P. (2008) O Ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189–196.

De Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. Boletim Sociedade portuguesa de educação física, (10-11), 135-151.

Franco, M. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 97, 534-551.

Fernandes, R. C.; Ehrenberg, M. C. (2012). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio: uma análise na perspectiva dos alunos. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade, 87-108.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista portuguesa de ciências do desporto, 7(3), 401-421.

Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martim, J. (2012). Development of a Physical Education teaching efficacy scale. Measurement, Physical Education & Exercise Science, v. 16, n. 4, p. 284-299.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade, 53-82.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Minelli, D. S.; Nascimento, G. Y.; Vieira, L. F.; Rinaldi, I. P. B. (2010). O estilo motivacional de professores de Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p.598-609.

Onofre, M., & Costa, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF* (9), 15-26.

Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 155-173). Porto: Porto Editora.

Piéron, M. (1986). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observation et Recherche*. Presses Universitaires de Liégè, Université de Liégè.

Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Robbins, S. (2005). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 18(2), 151-157.

Samulski, D. M. (1992). *Psicologia do Esporte: teoria e aplicação prática*. 1. Ed. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2 ed.). Palo Alto: Mayfield Pub.

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

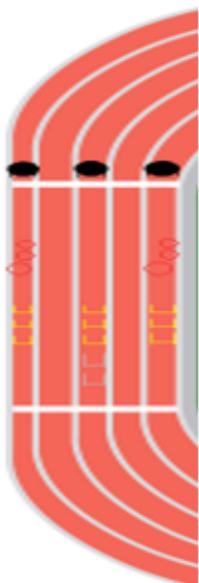
Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones, Barcelona.

Tigre, D. M. (2017). Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em educação física. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

APÊNDICES

Apêndice I – Plano de Aula

Plano Aula	
Professor: Duarte Silva Rama	U.D.: Atletismo
	Turma: 9º LFI
Recursos materiais: 1 apito; 1 cronómetro; 12 barreiras; 6 arcos.	Nº de aula: 22 e 23
	Data: 11-11-2021
	Hora: 11:55h
Objetivos específicos / Funções didáticas: Atletismo – Exercitação da Corrida de Barreiras; Introdução ao Triplo Salto.	Duração: 90'
	Local: Exterior
	Nº de alunos previstos: 17

Tempo		Objetivos operacionais	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
T	P			
Parte inicial				
5'	5'	Controlo da assiduidade.	Breve conversa com os alunos acerca do que irá ser abordado na aula. Os alunos estão sentados em meia-lua à frente do Professor.	Os alunos ouvem atentamente e seguem as instruções do Professor.
10'	15'	Aquecimento.	Corrida à volta do campo. Mobilização articular.	Os alunos realizam o aquecimento sem paragens.
Parte fundamental				
40'	55'	Introdução ao Triplo Salto (A) e exercitação da Corrida de Barreiras (B)	 <p>O percurso está planeado da seguinte forma: 3 colunas de 5 alunos, os primeiros 3 de cada fila saem ao mesmo tempo da linha de</p>	<p>(A)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Impulsão na tábua de chamada: 1º salto em pé coxinho com o mesmo pé; 2 - 2º salto com o outro pé; 3 - Último salto com técnica de passada, receção a dois pés. <p>(B)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - "Ataca" a barreira; 2 - Extensão da perna de ataque; 3 - Equilíbrio na receção e sem desaceleração.

			<p>partida em velocidade, realizam o triplo salto colocando os pés dentro dos arcos, com a correta ordem (esquerdo – esquerdo – direito ou direito – direito – esquerdo); de seguida continuam em corrida na direção das barreiras, onde têm de transpor de acordo com os critérios de êxito para a modalidade. A rotação é realizada da fila 1 para a fila 2; da fila 2 para a fila 3 e da fila 3 para a fila 1.</p> <p><u>Obs:</u> Caso a execução do triplo salto esteja a ser demasiado fácil, aumentar a distância entre arcos.</p>	
10'	65'	Futebol Humano	No campo inteiro, a turma é dividida em 2 equipas. Ganha aquela que entrar na baliza contrária mais vezes	Os alunos realizam com sucesso o jogo proposto pelo Professor.
Parte final				
5'	70'	<p>Retorno à calma.</p> <p>Balço da aula com questionamento. Extensão dos conteúdos para a próxima.</p>	<p>- Retorno à calma: Os alunos em meia-lua realizam exercícios de respiração e alongamento</p> <p>- Breve análise e questionamento da aula.</p>	<p>Os alunos devem: Os alunos com o devido distanciamento social ouvem atentamente as instruções do Professor.</p>

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

Relativamente ao aquecimento, este irá consistir em corrida à volta do campo durante 5 minutos a velocidade média. Na fase fundamental, a turma será dividida em 3 grupos de 5 elementos. Nas 2 pistas das extremidades, a 1ª vaga de alunos terá de sair e realizar os 3 apoios (*hop, step, jump*) da técnica de salto do Triplo Salto. De seguida continuam em corrida e realizam o salto de barreiras, o fundamental é que os alunos realizem bem as duas técnicas, a uma velocidade média. Para terminar a aula, os alunos irão realizar o Jogo de Futebol Humano com algumas progressões de forma a trabalharem as técnicas dos saltos lecionados na aula. Para o retorno à calma iremos realizar alongamentos de forma a iniciar a recuperação do organismo para o estado de repouso, seguida de uma breve extensão de conteúdos para a sessão seguinte e questionamento acerca da aula.

2

Apêndice II – Avaliação Formativa Inicial (AFI)

AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL: COMPONENTES CRÍTICAS - FUTSAL																	
Nº	NOMES	Recepção			Passe			Remate			Marcação/Desmarcação		Condução de bola			TOTAL	%
		Recebe a bola com a planta do pé	Amortece a bola	Enquadra-se com a bola	Parte interior do pé	Direciona a bola para o alvo	Movimento pendular do pé	Peito do pé	Pé de apoio ao lado da bola	Fixar os olhos na bola	Posiciona-se entre o adversário e o alvo	Afasta-se do defensor, procurando o espaço vazio	Bater na bola com a parte interna/externa do pé	Tronco ligeiramente inclinado para a frente	Manter a bola controlada junto do corpo		
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	

Faz	1
Não faz	0

Apêndice III – Avaliação Formativa

1º P				2º		
F	A	FM	D	F	A	FM
1	0	0	0	95	100	100
0	0	0	0	100	100	100
1	0	0	0	95	100	100
2	0	1	0	85	100	90
0	0	0	0	100	100	100
0	0	0	0	100	100	100
0	1	0	0	100	90	100
1	1	0	0	95	90	100
0	0	0	0	100	100	100
1	0	0	0	95	100	100
0	1	2	0	100	90	70
1	1	2	0	95	90	70
4	1	2	0	50	90	70
1	0	1	0	95	100	90
3	4	2	0	70	0	70
2	0	1	0	85	100	90
2	0	0	0	85	100	100

Avaliação IV – Avaliação Sumativa (AS)

COMPONENTES CRÍTICAS - AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL - TÊNIS														
Nº	NOMES	Serviço			Batimento vólei			Batimento da bola - Direita e Esquerda		Enquadramento defensivo			TOTAL	%
		Bater a bola no ponto mais alto da fase ascendente	A raqueta descreve um arco atrás das costas, mantendo o cotovelo elevado	Bater a bola com o braço em extensão	O aluno avança para a rede	Devolve a bola sem que esta bata no chão	De direita ou de esquerda, à frente da linha dos ombros	Direita - os apoios ficam pé esquerdo à frente, pé direito atrás; o batimento é realizado à frente do corpo	Esquerda - os apoios ficam pé direito à frente, pé esquerdo atrás; o batimento é realizado à frente do corpo	Atitude ativa e atenta	Deslocação meio-campo - > linha do fundo	Deslocação em posição base		
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
12														
13														
14														

Faz	1
Não faz	0

Apêndice V – Ficha de Autoavaliação



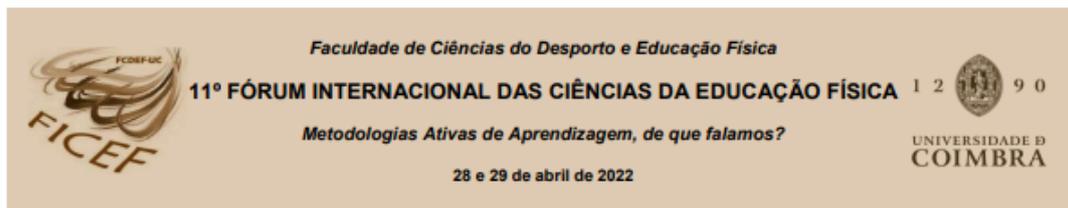
Ficha de autoavaliação - Educação Física ___2021/2022

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____

DOMÍNIOS		1º Período	2º Período	3º Período
Área da Aptidão Física (ApF) - aptidão física – desenvolvimento das capacidades motoras (média de todos os testes de aptidão física avaliados no período); empenho em elevar os seus níveis de aptidão física (30%)		0,3* ____ = ____	0,3* ____ = ____	0,3* ____ = ____
Área das Atividades Físicas (AF) – desenvolvimento das competências essenciais nas diversas subáreas abordadas; empenho (40%)	Matérias lecionadas no 1º período.	0,4* ____ = ____		
	Matérias lecionadas no 1º período e no 2º período.		0,4* ____ = ____	
	As seis melhores classificações de todas as matérias lecionadas nos 3 períodos.			0,4* ____ = ____
Área dos Conhecimentos (C) - compreender e aplicar os regulamentos específicos de cada modalidade, como praticante e/ou juiz; utilização das técnicas digitais; compreender e cumprir com as regras da sala de aula (30%)		0,3* ____ = ____	0,3* ____ = ____	0,3* ____ = ____
Classificação Final (somatório das classificações obtidas em cada parâmetro)				

ANEXOS

Anexo I – Diploma de participação no 11º FICEF



DIPLOMA

Duarte Silva Rama apresentou o trabalho *Fatores de motivação dos alunos para a prática das 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