

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Daniela Sousa Cruz,

2017241462

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

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A PRÁTICA DE
DESPORTO FEDERADO

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor
Doutor Bruno Avelar Rosa e apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2022

Daniela Sousa Cruz, estudante nº 2017241462 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 20 de junho de 2022

Daniela Sousa

(Daniela Sousa Cruz)

AGRADECIMENTOS

Na conclusão desta fase que dita o início de uma nova etapa, manifesto o meu agradecimento e gratidão às pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento e para o concretizar deste projeto a que me propus.

Um enorme obrigada à minha família, com principal destaque aos meus pais e à minha irmã que, além de me incentivarem, compreenderam a minha ausência em algumas fases do meu percurso.

Ao Orientador da faculdade, Professor Doutor Bruno Rosa, pelo acompanhamento ao longo do ano letivo e um agradecimento especial à Orientadora da escola, Professora Lurdes Pereira, pela presença, com excelência, ao longo do estágio e pelos feedbacks constantes, com o objetivo de me tornar uma melhor profissional.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio com quem convivi intensamente e com quem pude trocar experiências e aprendizagens, formando uma relação que vai muito além do trabalho.

A todos, o meu sincero Obrigada!

RESUMO

O Relatório de Estágio referente ao Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, junto da turma B, do 9º ano, descreve, de forma reflexiva, o conjunto de experiências vividas ao longo do ano letivo 2021/2022, que em muito contribuíram para a minha formação pessoal e profissional que dita o término de mais uma etapa académica.

Este é um documento estruturado em função de 4 áreas de desempenho do Estágio Pedagógico: Área 1 “Atividades de Ensino-Aprendizagem”; Área 2 “Atividades de Organização e Gestão Escolar”; Área 3 “Projetos e Parcerias Educativas” e Área 4 “Atitude Ético-Profissional”.

De destacar que nas áreas suprarreferidas efetuamos uma reflexão sobre as principais dificuldades sentidas, as estratégias adotadas e os resultados obtidos. No que respeita ao aprofundamento do tema-problema, apresentamos o estudo realizado junto da comunidade escolar da EB2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, contemplando o 2º e 3º ciclo, em relação à motivação dos alunos para as aulas de Educação Física de acordo com a prática de desporto federado.

Para finalizar, no ponto 4 “Considerações finais” será realizada uma reflexão sobre todo o processo vivenciado no Estágio Pedagógico e a sua contribuição para a nossa futura prática profissional enquanto docentes.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Motivação, Áreas de Desempenho, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The Internship Report referring to the Pedagogical Internship developed at Escola Básica 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia, with class B of the 9th grade, reflectively describes the set of experiences lived throughout the 2021/2022 school year, which greatly contributed to my personal and professional development and dictates the end of yet another academic stage.

This is a document structured around 4 performance areas, regarding the Pedagogical Internship: Area 1 “Teaching-Learning Activities”, Area 2 “Organization and School Management Activities”, Area 3 “Educational Projects and Partnerships” and Area 4 “Ethical-Professional Attitude”, becoming complete with the presentation of the indepth study of the Theme-Problem.

Worth to point out that in the areas mentioned above, a reflexion is made on the main difficulties felt, the strategies adopted, and the results obtained. Concerning the deepening of the theme-problem, we present the study that is carried out, alongside the school community of EB2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia, covering the 2nd and 3rd cycle, in relation to students' motivation for Physical Education classes according to the practice of federated sports.

Finally, in point 4 “Final Considerations” will be held a reflection on the entire process experienced in the Pedagogical Internship and its contribution to our future professional practice as teachers.

Keywords: *Physical Education, Pedagogical Internship, Motivation, Performance Areas, Teaching-Learning.*

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AECS - Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DEF – Departamento de Educação Física

E-A – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EMAG – Escola Dr.^a Maria Alice Gouveia

EP – Estágio Pedagógico

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PFI – Plano de Formação Individual

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	15
1.1. História de vida	15
1.2. Caracterização do Meio Escolar	16
1.2.1. Caracterização da escola	16
1.2.2. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	17
1.2.3. Caracterização dos Orientadores.....	17
1.2.4. Caracterização do Núcleo de Estágio	18
1.2.5. Caracterização da Turma	18
2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	20
2.1. ÁREA 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem.....	20
2.1.1. Planejamento	20
2.1.1.1. Plano Anual.....	21
2.1.1.2. Unidades Didáticas	22
2.1.1.3. Planos de Aula	24
2.1.2. Realização	26
2.1.2.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Instrução.....	26
2.1.2.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Gestão	29
2.1.2.3. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Clima e Disciplina	30
2.1.2.4. Decisões de Ajustamento	31
2.1.2.5. Intervenção Pedagógica ao 2º Ciclo de Ensino	32
2.1.3. Avaliação.....	33

2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial	34
2.1.3.2. Avaliação Formativa/Intercalar	35
2.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	36
2.1.3.4. Autoavaliação.....	38
2.2. ÁREA 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	38
2.3. ÁREA 3 – Projetos e Parcerias Educativas	40
Atividades DAC – Coimbra Cidade Intemporal	40
Mega Atlético.....	40
Projeto Olimpíada Sustentada	41
Corta-Mato	42
Mega Sprinter Distrital 2022.....	43
Passo em Frente.....	43
Uma carta para a Ucrânia	44
2.4. ÁREA 4 – Atitude Ético-Profissional.....	44
3. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	47
3.1. Introdução	48
3.2. Enquadramento teórico.....	49
3.2.1. A motivação como um fator	49
3.2.2. A motivação para a prática de Educação Física.....	51
3.2.3. A influência da prática desportiva federada na motivação	52
3.2.4. Teoria da Autodeterminação	53
3.2.5. Identificação das lacunas do estudo	Erro! Marcador não definido.
3.2.6. Identificação da problemática a estudar	Erro! Marcador não definido.
3.3. Metodologia	54
3.3.1. Pergunta de partida.....	Erro! Marcador não definido.
3.3.2. Objetivos do estudo	Erro! Marcador não definido.

3.3.3. Hipóteses	Erro! Marcador não definido.
3.3.4. Amostra	55
3.3.5. Instrumentos	56
3.3.6. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	57
3.3.7. Classificação das variáveis.....	Erro! Marcador não definido.
3.4. Apresentação dos resultados.....	58
3.5. Discussão dos resultados	64
3.6. Limitações do estudo	67
3.7. Conclusões	66
3.8 Referências Bibliográficas.....	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção do plano anual	22
Quadro 2 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção das unidades didáticas....	24
Quadro 3 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção dos planos de aula	25
Quadro 4 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão instrução.....	28
Quadro 5 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão gestão	30
Quadro 6 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão clima e disciplina	31
Quadro 7 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação formativa inicial	35
Quadro 8 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação formativa intercalar	36
Quadro 9 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação sumativa	37
Quadro 10 - Objetivos e resultados do projeto de assessoria	39

TEMA-PROBLEMA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Influência da prática de desporto federado nas diferentes dimensões da motivação	59
Figura 2 - Média das dimensões da motivação de acordo com a prática ou não de desporto federado	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra (n=469)	56
Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis dependentes para alunos que praticam desporto federado	59
Tabela 3 - Análise descritiva das variáveis dependentes para alunos que não praticam desporto federado	60
Tabela 4 - Teste paramétrico (Teste-t independente)	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Contínuo de Motivação (adaptado de Deci e Ryan, 2000)	50
Quadro 2 - Itens pertencentes ao questionário PLOCQ	57
Quadro 3 - Apresentação da Metodologia por tópicos	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Mapa aéreo EB 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia	78
Anexo 2 - Administração e gestão do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	79
Anexo 3 - Questionário aplicado ao 9 ^º B no início do ano letivo	80
Anexo 4 - Modelo de plano de aula.....	81
Anexo 5 - Modelo de relatório de aula	82
Anexo 6 - Modelo de relatório de observação.....	83
Anexo 7 - Distribuição de aulas 1 ^º período	84
Anexo 8 - Distribuição de aulas 2 ^º período	85
Anexo 9 - Distribuição de aulas 3 ^º período	86
Anexo 10 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 1 ^º período	87
Anexo 11 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 2 ^º período	88
Anexo 12 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 3 ^º período	89
Anexo 13 - Ficha de autoavaliação diária	90
Anexo 14 - Parâmetros de Avaliação definidos pelo Departamento de Educação Física... 91	
Anexo 15 - Mapa atividade DAC.....	92
Anexo 16 - Ficha de Avaliação da atividade das DAC - Coimbra Cidade Intemporal.....	93
Anexo 17 - Cartaz da atividade Mega-Atléticos	94
Anexo 18 - Certificado de participação na prova Mega-Atléticos	95
Anexo 19 - Cartaz de resultados da prova Mega-Atléticos.....	96
Anexo 20 - Questionário PLOCQ	97

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, incluída no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico (EP) é um marco importante na nossa formação académica, enquanto futuros profissionais, onde colocamos à prova as nossas competências e todo o conhecimento teórico e prático adquirido ao longo dos anos de formação académica. É através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do Estágio Pedagógico que teremos uma bagagem de conhecimento para, mais tarde, aplicar em contexto real e profissional. Os desafios com a qual somos confrontados ajudam-nos a crescer enquanto profissionais, adquirindo aprendizagens fundamentais para a nossa atuação enquanto futuros professores de Educação Física (EF).

Para a realização do documento, iremos perceber o Plano de Formação Individual (PFI) e o Relatório de Estágio como um espelho, expondo uma apreciação crítica e reflexiva sobre todo o processo, as dificuldades e as fragilidades que enfrentámos ao longo do Estágio Pedagógico e de que forma estas foram ultrapassadas. Posteriormente serão relatadas e refletidas as atividades dinamizadas pelo Núcleo de Estágio (NE) de Educação Física na EB 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia (EMAG), pertencente ao Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul (AECS). Ao longo do ano fomos ainda observando as aulas dos restantes elementos pertencentes ao NE, resultando em relatórios de aula.

Com vista a refletir sobre essas dificuldades e fragilidades, iremos basear-nos em 4 grandes áreas: Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem; Área 2 – Organização e Gestão Escolar; Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas e Área 4 – Atitude Ético-Profissional.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

2. DESENVOLVIDA

1.1. História de vida

Ao fazer uma retrospectiva da minha vida desportiva, considero que o Desporto é uma escola para a vida na medida em que, ao longo dos anos, muitos momentos desportivos se tornam marcantes, aportando aprendizagens e valores fundamentais.

Ao longo da minha vida, tive oportunidade de experimentar diversos desportos, nomeadamente a natação, o futebol, o andebol e ainda alguns desportos não federados. As minhas primeiras lembranças são da natação, desporto que pratiquei desde muito tenra idade (2 anos). Já na altura, a minha irmã praticava andebol, o que me foi suscitando interesse com o passar dos anos, pois gostava de assistir às competições. Do outro lado tinha os meus pais que, sempre que possível, a acompanhavam, para onde quer que fosse. Este interesse por eles proporcionado levou-me a inscrever-me, aos 5 anos de idade, num clube de andebol, modalidade onde permaneço até aos dias de hoje.

Dada a idade com que tive contacto com Desporto, o meu interesse pela prática desportiva surgiu desde bastante cedo. Na pré-primária já jogava à bola com os rapazes e participava em todas as atividades desportivas. Este gosto estendeu-se para a área da Educação Física, já no 1º ciclo, não tendo esvanecido até ao meu último ano de escolaridade. A minha professora do 1º ciclo notava a minha paixão pelo Desporto e pela Educação física, chegou até a dizer-me, várias vezes, que eu ia ser atleta e que ia tirar o curso de Desporto, tal como a sua filha. Ainda hoje recordo, com carinho, estas palavras.

Sempre me destaquei das minhas colegas na disciplina de Educação Física, era interessada, empenhada e motivada, o que poderá ter muito a ver com o facto de praticar desporto fora do contexto escolar. Lembro-me que, muitas vezes, abdicava da hora do recreio para ir ajudar a professora de Educação Física a organizar o espaço de aula. A hora da Educação Física era o ponto alto do meu dia.

As minhas perspetivas de profissão de futuro passaram por várias fases, desde veterinária a cabeleireira, mas sempre que me perguntavam o que eu queria ser quando fosse grande, além destas, na minha resposta não faltava “ou professora de Educação Física”. Esta perspetiva muito teve a ver com o facto de ser apaixonada pelo Desporto desde miúda, imaginando-me muitas vezes no lugar dos meus professores de Educação

Física. Este amor pelo Desporto fez-me querer ingressar no curso de Ciências do Desporto, aproximando-me do meu sonho de ser professora. A minha licenciatura na FCDEF-UC proporcionou-me momentos inesquecíveis, pude experienciar vários desportos com os quais nunca tinha tido contacto, tornando este um curso muito enriquecedor no que à formação de profissionais diz respeito.

Além de saber que apenas a licenciatura não servia para seguir o meu sonho, no final desta senti que queria mais e que precisava de mais em algo voltado, idealmente, para a área da docência. Esta vontade e ambição levou-me a ingressar no Mestrado de Ensino, onde me encontro hoje a realizar o meu estágio pedagógico, que muitos desafios e barreiras me tem proporcionado e “obrigado” a ultrapassar.

Depois de terminada esta etapa tão importante a nível profissional, considero que o Estágio Pedagógico permitiu vivenciar experiências que nos marcam, na nossa formação, enquanto seres humanos e futuros profissionais. Este é o início de um longo percurso no processo de aprendizagem pois, uma vez na escola, é no terreno que se vai construir a profissionalidade docente, sempre com a referência da influência das nossas perspetivas e conhecimento.

1.2. Caracterização do Meio Escolar

A Escola EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia é sede do Agrupamento de Escolas desde o ano letivo de 2003/2004, da qual fazem parte 8 estabelecimentos de ensino. É uma escola básica, pública, que leciona o 2º e 3º ciclo, possuindo 12 turmas do 2º ciclo, seis no 5º ano e seis no 6º ano, e também 12 turmas no 3º ciclo, existindo quatro turmas por cada ano.

A zona onde está inserida é uma zona urbana, muito bem localizada, com ótimos acessos e uma rede de transportes públicos consideravelmente boa, facilitando o deslocamento dos alunos.

1.2.1. Caracterização da escola

A Escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia conta com um pavilhão gimnodesportivo interior (G1), com duas tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol. Contem ainda uma sala mais pequena (G2), onde é abordada maioritariamente a ginástica e a dança, uma vez que tem os aparelhos de ginástica.

No exterior conta com um campo de ténis, um campo com 6 tabelas de basquetebol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia para saltos. Tem ainda um segundo campo exterior com 4 balizas, onde é possível lecionar as disciplinas de andebol e futebol/futsal. Além do supramencionado, a escola tem ainda uma pequena galeria que é utilizada para sala de dança e demais atividades expressivas, que fica situada no bloco R. Quer o pavilhão gimnodesportivo quer os campos exteriores têm arrecadações onde é guardado o material necessário para o decorrer normal das aulas.

1.2.2. Caracterização do Grupo de Educação Física

O grupo de EF é constituído por 4 alunos estagiários e 9 professores, sendo que, destes 9, 3 lecionam também na EB2, 3 de Ceira. Este corpo docente é bastante experiente, uma vez que a maioria e quase totalidade dos professores tem mais de 20 anos de docência.

O grupo de Educação Física beneficia de um gabinete no pavilhão, o que cria um ambiente bastante agradável e confortável entre o grupo. Este ambiente reflete-se na integração dos estagiários, deixando-nos à vontade para esclarecer qualquer questão, pois é um corpo docente prestável e empático.

1.2.3. Caracterização dos Orientadores

A Orientadora da escola foi a Professora Lurdes Pereira que, desde o primeiro dia, se mostrou inteiramente disponível para ajudar no que fosse necessário. Através de críticas construtivas em cada reflexão de aula, a professora procurou sempre fazer de nós melhores docentes, persistindo na correção de pequenos e grandes erros que fomos cometendo. Sabemos que o EP é uma fase de dúvidas, incertezas e receios, algo que a professora Lurdes procurou combater e evitar, transmitindo-nos segurança e confiança nas nossas decisões.

O Orientador da faculdade foi o Professor Doutor Bruno Rosa, com a qual nunca tínhamos tido contacto. Na primeira reunião reconhecemos um rigor e exigência de grande nível, o que nos tranquilizou, pois sabíamos que estávamos bem entregues. Embora pouco presente fisicamente, foi um orientador que, sempre que possível, mostrou disponibilidade para nos ajudar, criando um ambiente um pouco mais informal, deixando-nos à vontade, o que consideramos ser uma mais-valia nesta fase da nossa formação.

1.2.4. Caracterização do Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de EF foi, no ano letivo de 2021/2022, constituído por 4 elementos. Numa fase inicial do EP, procurámos conhecer a forma de lidar com as situações e as dinâmicas de cada um, tornando-nos, com o passar do tempo, um grupo coeso, com vontade de enfrentar os desafios que se avizinhavam.

A nossa convivência enquanto NE foi muito além do trabalho, criámos laços de amizade e um ambiente bastante positivo e acolhedor, e fomos um suporte uns para os outros, ajudando-nos sempre que possível, nunca deixando ninguém para trás.

1.2.5. Caracterização da Turma

A turma do 9º B é composta por uma totalidade de 25 alunos, 19 rapazes e 6 raparigas, de entre os quais 1 se encontrava a repetir o ano. Em meados de outubro verifica-se a transferência de uma aluna e a entrada de outra, ambas por motivos de mudança da área de residência, contudo a aluna que integrou a turma encontrava-se fora da escolaridade obrigatória, pois já tinha 18 anos de idade. A turma apresenta, ainda, um aluno com Medidas Adicionais, refletindo-se pouco na Expressão motora/motricidade fina e na relação com os outros e um aluno com medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que poderá, eventualmente, exigir algum reforço na abordagem a determinados conteúdos, procurando responder às dificuldades de aprendizagem do aluno, outro com Medidas Seletivas, apresentando uma dislexia grave e outros dois de Português Língua não Materna (PLNM).

No que diz respeito à prática desportiva, 15 alunos dizem praticar atividade física fora do contexto escolar, o que representa mais de metade da turma, refletindo-se ao nível do aproveitamento na disciplina de Educação Física. Podemos então considerar que o 9ºB é uma turma com um bom nível de proficiência motora global e motivada para a prática desportiva, o que favorece o ambiente em aula, situando-se a média da turma no nível 4 (0 a 5). Ainda assim, podemos considerar esta uma turma heterogénea na medida em que tem um número, ainda que reduzido, de alunos que demonstram muitas dificuldades na disciplina de Educação Física, na generalidade das modalidades.

A turma em questão aporta dificuldades ao professor no que diz respeito ao comportamento, na medida em que é uma turma grande e barulhenta, em parte por ter na sua constituição maioritariamente rapazes, devendo por isso ser adotadas estratégias e

metodologias ao longo do ano com vista a responsabilizar os alunos, tornando-os intervenientes na própria aprendizagem.

Para melhor perceber os gostos e as motivações dos alunos, foi aplicado um questionário à turma no início do ano letivo, presente no anexo 3, onde abordámos tópicos como as modalidades que os alunos mais e menos gostam, a razão para gostarem ou não de Educação Física e as mudanças que os alunos gostariam de ver nas aulas.

2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica surge da necessidade de dar resposta às diferentes áreas de desempenho, nomeadamente a área 1 das “Atividades de Ensino-Aprendizagem”, onde se consideram 3 grandes dimensões da prática docente: planeamento do ensino, a realização, entendida como a condução do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação. Também a área 2 das “Atividades de Organização e Gestão Escolar”, que tem o objetivo de aprimorar a intervenção do aluno estagiário em cargos intermédios de gestão escolar. Como terceira área temos os “Projetos e Parcerias Educativas” que permite o desenvolvimento da competência da organização e criação de projetos curricular.

Por fim, a área 4 relativa à “Atitude Ético-Profissional”, transversal à intervenção pedagógica e com a qual o aluno estagiário não deve falhar, com o prejuízo de comprometer a construção do seu agir profissional.

2.1. ÁREA 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem

2.1.1. Planeamento

O planeamento é a decisão do que ensinar, ou seja, os conteúdos do que se vai ensinar. É também perceber para quê ensinar, ou seja, perceber quais os objetivos, e saber também como ensinar, onde entram os modelos, os estilos e as estratégias e técnicas de ensino. No fundo, o planeamento é o elo entre aquilo que se pretende realizar e o que realmente se realiza na prática, daí ser tão importante o investimento no planeamento (Stănescu, 2013).

O facto de não possuirmos experiência em contexto real, algo que se vai ganhando ao longo dos anos de docência, e o facto de não conhecermos a escola, aportou algumas dificuldades ao nível do planeamento, principalmente no que diz respeito ao plano anual e às próprias unidades didáticas, pois estamos conscientes de que o contexto real apresenta mais fatores do que aqueles que são contemplados no planeamento. No entanto, soubemos desde início a importância deste passo, uma vez que o planeamento é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de E-A, na medida em que norteiam as etapas da prática pedagógica, indo ao encontro da ideia enunciada por Lopes et al. (2016).

Quando organizamos o ensino, devemos considerar a estrutura dentro da qual se desenvolve, o conjunto de fatores que intervém e o conjunto de decisões que estão associadas ou condicionadas a nível macro, a nível meso e a nível micro (Gaspar e Roldão,

2007). A EMAG pertence a um agrupamento pela qual os professores trabalham/discutem dentro da própria disciplina, articulando as aprendizagens dos professores que lecionam os diferentes ciclos, desenvolvendo o currículo em espiral evolutiva de forma a evitar a repetição de aprendizagens.

Ao nível do planeamento da disciplina de EF, a escola privilegia a lecionação por multimatérias, devido ao mapa de rotação de espaços. Desde início que acreditamos que o facto de trabalharmos por multimatérias traz inúmeras vantagens no que diz respeito ao empenho dos alunos, nomeadamente o facto de as aulas se tornarem mais motivantes, não só a curto, mas a longo prazo, o aumento da quantidade de aulas destinado a cada matéria, uma vez que numa aula podemos dar 2 ou mais matérias, entre outras.

2.1.1.1. Plano Anual

O plano anual serve de base para todos os documentos a realizar pelo professor ao longo do ano. É, segundo Januário (2017), um documento que deve ser construído com base nos objetivos e nas Aprendizagens Essenciais contempladas para cada ano de escolaridade, como objeto de avaliação. No entanto, estes são programas de recorte aberto, dando poder de decisão ao professor, que deve ajustar o ensino às necessidades da turma, criando gosto pela prática.

Como sabemos, e indo ao encontro da perspetiva de Damiani (2008), a cooperação é fundamental para a promoção de um ambiente de trabalho mais satisfatório. Por esse motivo optámos, enquanto núcleo de estágio, por realizar algumas fases deste plano anual em conjunto. O ponto inicial deu-se a partir da caracterização da escola (população, recursos) e, após a observação dos processos individuais dos alunos, a caracterização da turma. Procedemos ainda à planificação das modalidades ao longo dos períodos e, após a definição dos objetivos, gerais e específicos, definimos as estratégias.

A maior dificuldade sentida na elaboração do plano anual prendeu-se com a estrutura do mesmo, por ser um documento extenso, onde consta muita informação, deixando algumas dúvidas em relação ao que seria ou não importante. Após o feedback da professora orientadora, foi possível ter uma ideia mais clara do que deveria realmente constar no plano anual, orientando-o para o essencial, o que, uma vez mais, nos levou a proceder a algumas alterações.

Outra dificuldade sentida teve a ver com a definição dos objetivos, tendo em conta a turma. No entanto, o planeamento exige um cumprimento dos objetivos numa hierarquia, seguindo um padrão que garanta a uniformização das escolas, tal como refere Viciania and Mayorga-Veja (2017), o que facilita o processo de definição dos objetivos na medida em que são claras as aprendizagens que os alunos devem atingir em cada ano de escolaridade. Esta mensagem foi retida após alguma análise profunda realizada aos documentos disponibilizados pelo Ministério, o que leva a crer que esta dificuldade sentida numa fase inicial teve muito a ver com a deficiência na interpretação dos documentos, de muito importante conhecimento por parte dos professores.

Quadro 1 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção do plano anual

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Plano Anual	Construção de um plano anual ajustado às condições da escola e às necessidades da turma	Maior conhecimento da dinâmica da escola e da turma, adquirindo experiência em contexto real, após o contacto com a mesma	Descrição mais detalhada da escola e da turma, com maior rigor e veracidade
	Criação de uma estrutura lógica para apresentação dos tópicos constituintes do plano anual, orientando-o para o essencial	Trabalho em cooperação com o NE, realizando alguns pontos do planeamento em conjunto, e feedback da professora orientadora	Plano anual orientado para o essencial, com enfoque nos pontos fundamentais
	Definição dos objetivos de acordo com o desempenho da turma	Contacto com a turma e análise profunda aos documentos disponibilizados pelo Ministério	Definição de objetivos para os diferentes níveis de proficiência motora, ajustados às capacidades dos alunos

2.1.1.2. Unidades Didáticas

Ainda segundo Januário (2017), o planeamento das UD deve “balizar” as decisões e objetivos de forma que se consiga ensinar aquilo a que nos propomos, mas também ser flexível o suficiente que permita ajustes.

A construção das UD coincidiu, em alguns pontos, com o PA. É na extensão e sequenciação de conteúdos que consta o número, o dia e a função didática da aula, de forma cronológica, o que nos irá permitir ter uma base para a construção dos planos de aula ao longo da UD. Na maioria das modalidades optámos por não utilizar a função didática de Introdução dos elementos mais básicos, pois a turma já teve contacto com a modalidade várias vezes. Embora a repetição melhore o desempenho, tal como indicam Roediger e Karpicke (2006), a repetição de uma habilidade já adquirida só vai

proporcionar perda de tempo, na medida em que os alunos já a dominam e podem utilizar esse tempo para a aprendizagem de novas habilidades ou para a consolidação de outras.

No decorrer das UD, foram sendo realizadas avaliações (formativa inicial, formativa e sumativa) que nos permitiram perceber se os alunos estavam ou não a aprender e, a partir daí, perceber se poderíamos ter de ajustar ao nível do planeamento ou da realização. O facto de alguns conteúdos terem sido repetidos mais que uma vez, levando os alunos a atingir determinados objetivos (Vila, Diogo & Vieira, 2008), demonstrou a preocupação em redefinir o planeamento para ajudar os alunos a atingir a aprendizagem, o que indica que este foi um ponto conquistado com sucesso ao longo do ano.

Foram ainda surgindo algumas dificuldades na tomada de decisão, em relação a como ensinar (estilos de ensino, estratégias, técnicas de ensino). Estas dificuldades foram sendo resolvidas no seio do grupo, através de discussões que nos levaram a optar da forma mais consensual possível. Não existe uma estratégia melhor do que as outras, mas sim um conjunto de estratégias capazes de solucionar um problema (Gumbo, Magonde & Nhamo, 2017). Assim, foi adotado um conjunto de estratégias no que diz respeito à intervenção, mais especificamente à instrução, à estrutura das aulas, desde o seu início ao seu término, à sequência metodológica da abordagem às aprendizagens, ao aumento do tempo útil da aula e do tempo potencial de aprendizagem e às regras de segurança.

A decisão sobre quais os estilos de ensino a utilizar não se revelou de dificuldade, pois ficou bastante claro desde início que a turma do 9ºB, devido ao seu comportamento e desempenho, exige que se opte por estilos que apelem à responsabilidade. Assim, foi dada primazia aos estilos de ensino que possibilitam uma maior liberdade no processo de aprendizagem, tornando-os intervenientes na própria aprendizagem (Markovic & Rodovic-Markovic, 2012).

A leção por multimatérias aportou algumas dificuldades numa fase inicial, pois pouca era a prática na condução de aulas neste registo. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas à medida que as aulas foram sendo lecionadas, com a prática e com os constantes feedbacks fornecidos pela professora orientadora.

Quadro 2 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção das unidades didáticas

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Unidades Didáticas	Planeamento das Unidades Didáticas por multimatérias	Construção da extensão e sequenciação de conteúdos por período; feedback e propostas da professora orientadora	Com o contacto com as modalidades, tornou-se fácil de perceber a dinâmica das multimatérias
	Dificuldade na definição de como ensinar (estratégias, técnicas de ensino)	Discussão de dificuldades no seio do grupo (NE e orientadora), optando pela forma mais consensual de acordo com a turma	Sendo turmas diferentes, existiu alguma dificuldade em adaptar estratégias específicas às necessidades da turma
	Realização da extensão e sequenciação de conteúdos de acordo com os diferentes níveis da turma	Construção da extensão e sequenciação de conteúdos após a experimentação de conteúdos/tarefas distintas para grupos de nível distintos	Adaptação da complexidade dos conteúdos, adequando-os às necessidades dos alunos

2.1.1.3. Planos de Aula

Devemos olhar sempre para um plano de aula pensando de que forma podemos criar um momento de aprendizagem que torne a aula com identidade (Januário, 2017). Isto ajuda a focar a aprendizagem, a pensar na instrução e nos feedbacks que vamos dar e de que forma nos vamos movimentar na aula.

Na construção de cada plano de aula constava um cabeçalho, onde era descrita a UD, o número de aula e de aula da UD, os estilos de ensino, a função didática, os recursos e os objetivos gerais. No corpo de trabalho, além do indispensável (descrição da tarefa, componentes críticas, etc), constavam também os estilos de ensino, as áreas de competência, as aprendizagens essenciais e ainda a função didática de cada exercício.

Procurou-se, ao longo da realização dos planos de aula, construir documentos legíveis e de fácil leitura, o que causa alguns problemas aos professores em formação, pela falta de prática e pela dificuldade em orientar o planeamento para o essencial (Derri, et al., 2014). Nem sempre foi fácil compactar a informação, de forma a tornar o plano de aula menos extenso, devido à constante preocupação em justificar as opções tomadas e em descrever claramente a tarefa. Foi um aspeto que se procurou ir melhorando ao longo do ano, mas que surtiu pouco efeito, pois a informação continuou, por vezes, em exagero. É certo que se este não fosse um documento objeto de avaliação, a informação seria escrita de forma menos detalhada, mas sendo, acaba por influenciar a quantidade de informação que pretendemos transmitir.

De acordo com os níveis de proficiência motora existentes na turma do 9ºB, houve necessidade de recorrer à diferenciação pedagógica ao nível da instrução, da demonstração,

do feedback e da realização das tarefas, proporcionando condições adequadas às características de cada aluno, tal como preconiza o artigo 8º do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Na maioria das aulas procurou-se a realização de tarefas diferentes para grupos de nível diferentes, pois os níveis de proficiência motora de alguns alunos da turma são muito díspares e, desta forma, não submetemos os alunos com menos dificuldades a exercícios demasiado simples, nem os alunos com mais dificuldades a exercícios demasiado complexos, aprendendo cada um ao seu ritmo. Ainda assim, foi possível experienciar a construção de grupos heterogéneos em determinadas matérias, essencialmente nas que não exigiam contacto físico como são exemplo o voleibol, o badminton ou a ginástica. Esta decisão deu resultados muito interessantes, pois foi prazeroso assistir à entajuda criada nos diferentes grupos.

No que diz respeito aos estilos de ensino adotados nas aulas, procurou-se a utilização de estilos de ensino que privilegiassem a criação, por parte dos alunos, de exercícios, envolvendo-os mais na própria aprendizagem. Esta foi uma estratégia que resultou em alunos mais motivados e empenhados nas tarefas, uma vez que, como refere Markovic and Rodovic-Markovic (2012) através da manipulação dos próprios processos de aprendizagem, os alunos sentem que podem influenciar os seus conteúdos educativos. Este estilo de ensino foi aplicado maioritariamente na matéria de futebol, por ser uma matéria que a maioria da turma domina.

Quadro 3 - Dificuldades, estratégias e resultados na construção dos planos de aula

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Planos de Aula	Construção de documentos legíveis e de fácil leitura pela dificuldade em orientar o planeamento para o essencial	Procura de melhoria ao longo da realização dos planos de aula, de semana a semana, com feedback constante da professora orientadora	Algum, mas ainda pouco efeito de uns planos para os outros, com alguma informação dispensável
	Recorrer à diferenciação pedagógica, proporcionando condições adequadas aos diferentes níveis da turma	Atribuição de tarefas diferentes para grupos de nível diferentes, privilegiando as capacidades dos alunos para atingirem os objetivos das tarefas	Alunos mais seguros, confiantes e motivados na realização das tarefas da aula
	Criação de exercícios que desafiem os alunos nas matérias que a maioria da turma domina	Utilização de estilos de ensino que privilegiam a envolvimento dos alunos na própria aprendizagem	Alunos mais motivados e empenhados nas tarefas por eles propostas, indo ao encontro dos seus gostos

As aprendizagens essenciais constituem uma proposta curricular, onde se estabelece a abordagem das matérias ao longo do ano letivo. No que diz respeito às aprendizagens essenciais, este não foi um ponto tido em conta desde o início do ano letivo. No entanto, depois da sugestão dada pela professora orientadora, focámo-nos muito naquilo que as aprendizagens essenciais contemplavam para cada matéria, de acordo com o ano de escolaridade e o nível dos alunos, destacando-as em cada exercício realizado/criado no plano de aula.

2.1.2. Realização

Uma vez finalizado o planeamento, o professor encontra-se preparado para a implementação/realização do que planeou. A intervenção pedagógica resume-se em 4 grandes dimensões: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Ensinar faz parte do repertório do professor, e dele fazem parte os comportamentos e as técnicas de intervenção pedagógica.

2.1.2.1. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Instrução

É na dimensão Instrução que há uma transmissão de conteúdos aos alunos, por parte do professor sobre a matéria, tendo como referência os objetivos de aprendizagem, que, tal como refere Atamturk (2018), ajudem a instruir o aluno através de informação substantiva. A instrução pode ser de preleção, demonstração, questionamento ou feedback.

No que diz respeito à preleção, um dos pontos onde procurámos focar-nos para a diminuição do tempo passado em explicações, com alguma dificuldade numa fase inicial, foi na utilização de preleções de curta duração, focadas no objetivo. Procurou-se, na instrução dos exercícios, que as preleções fossem curtas e claras, não deixando dúvidas e promovendo um maior empenho e uma melhor compreensão da informação importante. De forma a complementar esta técnica de intervenção pedagógica, foi realizado, sempre que necessário, o acompanhamento com a demonstração, providenciando aos alunos uma comparação entre a própria execução com a do modelo. Os alunos foram sempre utilizados como agentes de ensino, dando à professora a possibilidade de fornecer feedback, enfatizando os pontos fulcrais dos movimentos.

Nem sempre foi possível a aplicação de preleções curtas pois, quando se tratava de exercícios mais complexos, houve a necessidade de se repetir novamente o que devia ser feito, mesmo após a demonstração, o que se deveu também à falta de atenção por parte dos

alunos que, por vezes, estavam à conversa e, conseqüentemente, pouco focados na instrução. Como forma de contornar esta dificuldade, procurou-se a responsabilização dos alunos na própria aprendizagem (Zhu et al., 2014), ou seja, quando não percebiam por estarem à conversa, estes deveriam arranjar formas de compreender o exercício, através da observação ou do questionamento aos colegas que haviam percebido.

Tal como referem Salmon e Barrera (2021), o questionamento potencia o ensino e aprendizagem. Por esse motivo, este foi também utilizado, diversas vezes, como método de ensino, antes da prática (controlo da compreensão) e após a prática (controlo dos conhecimentos adquiridos) e como forma de manter os alunos atentos à instrução. Este é um método que possibilita um controlo da aprendizagem, permitindo perceber se os alunos assimilaram a informação. Quando os alunos não sabiam responder de imediato, arranjam formas de fazer os alunos chegarem à resposta através de perguntas complementares, que os levariam à mesma resposta. Esta técnica foi utilizada no sentido de apelar à reflexão do aluno (Salmon & Barrera, 2021). Por vezes, houve dificuldade em questionar determinados alunos pois, assim que se fazia a questão e se tentava direcionar a um aluno, mencionando-o apenas no final da pergunta, havia sempre alunos a responder, não dando oportunidade aos alunos com mais dificuldades. Poderia ter havido mais rigor neste sentido, deixando claro que só responde à questão o aluno a quem nos dirigimos.

Por fim, a dimensão feedback foi aquela que suscitou mais “problemas”. Tal como é referido por Mamoon, Kabir e Ismat (2016) e Kelley e McLaughlin (2012), temos presente que o feedback é uma informação que deve ser frequente e que deve conter uma mensagem ou conteúdo implícito, numa fase inicial nem sempre somos capazes de cumprir com estes requisitos. Por vezes, damos por nós como meros observadores, com uma ou outra correção dos gestos dos alunos, ou com um simples “boa”, “é isso”. Para que o feedback seja de qualidade, é importante indicar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua prestação, e não incidir somente na informação sobre o que é correto ou incorreto.

Numa fase inicial, procurávamos incidir em todas as componentes críticas dos gestos, procurando uma correção global, mas rapidamente fomos chamados à atenção sobre esse pormenor, pois é difícil observar tantas componentes críticas em tantos alunos, numa mesma aula. Isto não significa que não devamos atentar ao movimento na sua

globalidade, mas devemos tentar pelo menos corrigir aqueles que vão ao encontro do objetivo da aula. Este foi um erro que foi sendo melhorado ao longo do ano letivo e que, na reta final, possibilitou o contraste entre as prestações iniciais e finais.

Nem sempre foi fácil simplificar os feedbacks, ajustando-os à compreensão dos alunos, pois são informações que para nós, enquanto professores, são quase automáticas. No entanto, se queremos que um aluno evolua, é importante não insistir no mesmo discurso ou ações motoras que o aluno não disponha dos requisitos para executar, mas sim procurar formas mais simples de fornecer os feedbacks. Foi bastante visível que os alunos corrigiam os movimentos com maior facilidade quando o feedback era quinestésico ou visual, ou seja, quando havia contacto corporal ou uma imagem clara do movimento correto. Ainda assim, nem sempre foi fácil enveredar por estes caminhos, pois muitas vezes os alunos estavam mais longe e, por isso, o feedback auditivo era o mais exequível, o que não está errado, mas no caso dos alunos com mais dificuldades notava-se que o efeito sob a sua prestação, com esta forma de feedback, era muito reduzido.

Quadro 4 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão instrução

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Instrução	Manter os alunos focados na instrução dos exercícios, evitando conversas paralelas	Recorrer ao questionamento; assumir uma postura mais rígida quando os alunos estão a conversar; responsabilizar os alunos na própria aprendizagem	Alunos mais atentos em alguns momentos, mas com pouco efeito sobre os alunos mais conversadores e inquietos da turma
	Diminuição do tempo passado em instrução, aproveitando mais tempo de empenhamento motor dos alunos	Utilização de preleções curtas e claras, direcionadas para o objetivo da aula e da tarefa	Maior empenho e melhor compreensão da informação importante a ser retida
	Dificuldade em questionar alunos em específico, sem obter resposta de outros	Deixar claro que para responder, os alunos devem levantar a mão, manifestando interesse e vontade de responder	Bastante dificuldade em aplicar a estratégia, pois os alunos nem sempre respeitavam esta indicação
	Fornecer feedback simples e com qualidade, não incidindo somente sobre o que é correto e incorreto	Fornecer feedback frequentemente, com mensagem ou conteúdo implícito, indicando os meios que o aluno pode e deve utilizar para melhorar	Alguma dificuldade por parte dos alunos em perceber
	Transmitir feedback sobre uma matéria com menor domínio, de forma simples e ajustada à compreensão dos alunos	Procurar formas simples de fornecer feedback, não insistindo em ações motoras que o aluno não disponha dos requisitos para executar	Evolução na correção do aluno. Melhor resultado sobre a prestação quando o feedback era visual e quinestésico

2.1.2.2. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Gestão

Em conjunto com o clima e disciplina, a dimensão gestão é um suporte à dimensão instrução que, embora não sejam dimensões de ensino, melhoram o processo de ensino e dão qualidade e organização às aulas (Farias et al., 2012).

Enquanto professores, gerimos o espaço, tempo, pessoas e materiais. Esta é uma dimensão que deve ser refletida e antecipada pelo professor, a fim de procurar soluções para que a organização não gere perdas de tempo. Assim, ao longo do ano letivo foram sendo criadas rotinas com os alunos, com o intuito de rentabilizar ao máximo o tempo de aula. A título de exemplo, à hora de iniciar a aula, os alunos dispunham de 7 minutos para se apresentarem na aula, devidamente equipados e sem acessórios, sendo-lhes marcada falta de atraso no caso de os ultrapassarem. Depois de chegarem, deveriam sentar-se no banco ou, no caso dos campos exteriores, organizar-se em meia-lua. Sempre que a professora apitava, os alunos deveriam parar as bolas ou pousar materiais com a qual estivessem a trabalhar, e prestar atenção. Esta última rotina foi a mais complicada de introduzir e vincar, pois os alunos tinham muitas dificuldades em cumpri-la, essencialmente quando se tratava de desportos com bolas. Embora tenha sido algo que foi melhorando com o passar do tempo, é um aspeto que nunca foi controlado a 100%, devido à dificuldade da turma em manter a organização e promover momentos de silêncio.

De forma a rentabilizar o tempo de aula, fomos procurando a utilização de exercícios que não exigissem grandes dinâmicas na troca de espaços e materiais, procurando assim utilizar o mínimo de tempo possível na transição destes, evitando a quebra de ritmo.

Ao nível do espaço esta não foi uma grande preocupação na medida em que tínhamos sempre ao nosso dispor um ou mais campos que não tinham de ser divididos com outras turmas. Este fator permitiu que os alunos estivessem constantemente envolvidos com a realização das tarefas, sem ser necessários grandes tempos de espera entre as diferentes repetições dos exercícios. Em relação ao material, houve sempre o cuidado de o deixar montado antes de iniciar a aula, a fim de perder o menor tempo possível durante a aula e permitindo aos alunos exercitar assim que terminasse a preleção inicial.

Quadro 5 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão gestão

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Gestão	Dificuldade, sobretudo em fase inicial, de organizar e gerir a turma na transição de exercícios	Criação de rotinas a fim de rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula; exercícios sem grandes dinâmicas de espaços e materiais, facilitando a transição entre exercícios	Alguma dificuldade por parte dos alunos em cumprir as rotinas, sobretudo quando se tratava de matérias com bolas
	Gerir e adequar a quantidade de material ao número de alunos, de acordo com o tipo de tarefa	Utilização do mínimo indispensável de material, de forma a não se perder tempo na sua gestão e arrumação, facilitando o controlo sobre a sua utilização	Estratégia aplicada desde cedo, com resultado positivo sobre a gestão de material, tornando a organização mais simples e rápida

2.1.2.3. Dimensão de Intervenção Pedagógica: Clima e Disciplina

Para haver um bom fluxo da aula, é importante controlar o clima emocional bem como o comportamento dos alunos e as situações de aprendizagem. Para isso, é importante que o professor promova o envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, evitando comportamentos inapropriados e perdas de tempo desnecessárias, que não contribuam para a aprendizagem dos alunos (Regualos, Cothran & Kulinna, 2006). A dimensão clima e disciplina tem a ver com o ambiente de aprendizagem e deve ser tão positivo quanto possível, garantindo as condições favoráveis à aprendizagem e evitando comportamentos indesejáveis. Esta dimensão está relacionada com professor-aluno e aluno-aluno.

A fim de não tornar as intervenções ao comportamento um hábito, houve uma necessidade de ser consistente e intervir somente nos momentos em que é realmente necessário, em relação à tarefa. Quando lecionamos aulas a jovens, essencialmente, sentimos a necessidade, por parte dos discentes, em tornar a relação aluno-professor mais próxima. Para isso, é importante que sejamos conscientes de que os alunos gostam de professores exigentes, e não intransigente pois, a exigência está associada à aprendizagem dos alunos, e estes gostam de sentir o desafio das aulas.

O facto de a turma B do 9º ano ser composta por 25 alunos, sendo que 19 são rapazes, não facilita no que diz respeito ao controlo do clima e disciplina da aula, pois são alunos inquietos e conversadores, evidenciando alguns comportamentos desajustados e impeditivos de um normal funcionamento das aulas, na generalidade das disciplinas. Em Educação Física os alunos sentem-se mais libertos e, por vezes, com prazer de realizar a

aula. No entanto, era notória a necessidade de boicotar a aula quando se tratava de uma matéria de que não gostavam tanto.

Por vezes houve a necessidade de se repreender a turma, de forma que percebessem que as aprendizagens individuais dependem de um trabalho coletivo, e todos tinham que ajudar a eliminar os comportamentos mais perturbadores. Por outro lado, também pretendemos sensibilizar os alunos mais perturbadores para a importância da mudança de comportamento, no sentido de não prejudicarem as aprendizagens dos colegas.

Outra estratégia adotada foi a criação de uma ficha de autoavaliação, aplicada no final da aula aos alunos escolhidos pela professora, de preenchimento rápido. Nessa ficha, presente no anexo 12, constam parâmetros para a autoavaliação do comportamento no decorrer da aula. Por vezes, os alunos questionavam o porquê de serem eles a preencher a ficha, pois sentiam que o facto de serem escolhidos estaria relacionado com o comportamento e empenho ao longo da aula. De forma a tornar esta estratégia mais eficaz, poderia ter havido mais rigor na sua aplicação, causando nos alunos um sentimento de compromisso de bom comportamento ao longo das aulas.

Quadro 6 - Dificuldades, estratégias e resultados na dimensão clima e disciplina

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Clima e Disciplina	Controlar o clima emocional, o comportamento dos alunos e as situações de aprendizagem	Promover o envolvimento dos alunos nas tarefas, recorrendo a estilos de ensino que apelam à responsabilidade	Entusiasmo e melhor aproveitamento dos alunos aquando da aplicação destes estilos de ensino
	Controlar o comportamento do grupo de alunos com pior aproveitamento	Atribuir aos alunos tarefas de autonomia, fazendo-os perceber a dificuldade de gerir um grupo ou turma; aplicação de fichas de autoavaliação no final da aula, levando os alunos a refletir sobre o seu comportamento	Consciencialização, por parte de alguns alunos, que acabaram por melhorar o comportamento ao longo do ano letivo

2.1.2.4. Decisões de Ajustamento

O que aplicamos nem sempre vai ao encontro do que planeamos. A maior decisão de ajustamento ocorreu ao nível do planeamento, no que diz respeito não só ao número de aulas dedicado a cada matéria como também à rotação dos espaços ao longo das semanas. Estas alterações de aulas obrigaram-nos à alteração de alguns planos de aula, que estavam

previstos para uma matéria e que acabaram por ter de ser alterados para outra, porque o espaço destinado à turma estava ocupado com alguma atividade.

Ainda em relação aos planos de aula, houve a necessidade de ajustamento de algumas situações, devido a um conjunto de fatores, como o número de alunos inferior ao expectável, uma maior utilização do tempo em exercícios em que os alunos demonstram mais dificuldades, que não estava previsto, ou o próprio comportamento da turma, que nos leva a adotar comportamentos de repreensão, acabando por se perder sempre algum tempo. Este fator levou a um conjunto de tomadas de decisão de ajustamento, que deveriam ser tidas no momento e o mais rápido possível, não influenciando de forma negativa a fluidez da aula.

No que diz respeito aos objetivos delineados ao longo dos períodos, não houve grandes necessidades de ajustamento, a não ser para a matéria do voleibol, por exemplo, em que nem todos os alunos conseguiram chegar à ação técnica do remate, devido à falta de domínio dos gestos técnicos mais básicos, imprescindíveis na realização do remate.

Por sua vez, no que diz respeito à avaliação, houve a necessidade de ajustes entre aquilo que estava planeado para avaliar o que realmente se avaliou. Houve matérias com muito pouco tempo dedicado à prática, o que levou a que nem todos os conteúdos fossem lecionados, procedendo-se ao respetivo ajuste na avaliação.

Esta necessidade de ajuste do processo de ensino-aprendizagem fez-nos ter uma pequena noção da necessidade de o professor estar munido de estratégias que lhe permitam ajustar o planeamento e a própria intervenção sempre que se sinta essa necessidade.

2.1.2.5. Intervenção Pedagógica ao 2º Ciclo de Ensino

Uma das atividades adjacentes ao EP é a Intervenção Pedagógica num ciclo diferente daquele em que estamos a atuar. Foi-nos proposta a abordagem à UD de Dança, a lecionar à turma do 5ºB da EB2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia.

O 5º B é uma turma com 25 alunos, 12 raparigas e 13 rapazes. No período de preparação das aulas, e tendo em conta que era o primeiro contacto com o ensino da Dança, sentiu-se um pouco de nervosismo e até alguma dúvida na escolha dos exercícios, pois havia a preocupação de os ajustar aos conteúdos das Aprendizagens Essenciais e ao ciclo de ensino. De forma a combater esta dificuldade, optámos por assistir a algumas aulas

de docentes com experiência, o que nos permitiu recolher algumas ideias em relação à abordagem da matéria em questão.

Embora seja o primeiro contacto com a matéria, houve entusiasmo no planeamento da primeira aula, no que diz respeito à escolha de exercícios dinâmicos e de músicas que cativassem os alunos, sendo este um ponto forte na planificação das aulas.

Houve algum receio inicial no que diz respeito à dimensão instrução, pois não sabíamos bem como iria ser o comportamento e o interesse da turma tendo em conta a idade e a predisposição destes para experimentar algo novo. Depois da primeira aula, obtivemos feedbacks bastante positivos da turma em relação às restantes, o que nos permitiu perceber que foram bem conduzidas, além de dinâmicas, facilitando o envolvimento de todos os alunos. O maior desafio sentido, numa fase inicial, foi em procurar estratégias para motivar os alunos que não gostavam da matéria, em específico os rapazes. Depois da primeira aula, obtivemos feedbacks bastante positivos da turma em relação às aulas, o que nos permitiu perceber que as aulas estavam a ser bem conduzidas além de dinâmicas, facilitando o envolvimento de todos os alunos, inclusive dos que nunca tinham praticado ou dos que não gostavam tanto da matéria.

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Intervenção Pedagógica 2º Ciclo	À-vontade na intervenção, sendo o primeiro contacto com o ciclo e a matéria lecionada	Assistir a aulas da matéria de Dança lecionada por professores experientes	Mais confiança na criação de exercícios ajustados ao ciclo de ensino e ao gosto dos alunos
	Escolha de exercícios que motivassem os alunos que não gostavam da matéria	Diálogo inicial realizado com os alunos, percebendo os seus gostos e as suas limitações	Perceção do tipo de tarefas que motiva os alunos, indo ao encontro destas ao longo das aulas

2.1.3. Avaliação

O desenvolvimento da avaliação é muito mais do que a avaliação a partir de uma técnica. De acordo com Nobre (2015), esta define-se até como um processo sistemático de recolha de informação, envolvendo juízos de valor com base num referencial previamente definido.

A avaliação deve estar alinhada com o currículo, como o desenvolvimento e construção dos documentos que guiam o processo de ensino-aprendizagem) e com a pedagogia, como a forma como fazemos os alunos aprender através da interação com estes. A forma como pensamos que devemos organizar as aulas e os conteúdos, devem estar alinhados com a forma como vamos ensinar e com a forma como vamos avaliar ao longo do processo. Para isso é importante que seja criado um nível, na qual se insiram todos os alunos, pois é nesse nível que colocamos o interesse em potenciar as aprendizagens dos alunos.

Por este motivo foi criada, pelo NE, uma grelha que distingue o nível introdutório do nível elementar, por forma a promover a equidade, dando a todos os alunos o acesso ao processo de E-A de igual forma. Segundo o Decreto – lei nº 139/2012, a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação formativa inicial, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial

Se por um lado temos de ensinar EF, por outro lado temos de estar conscientes que temos de ensinar aos alunos reais, e não aos alunos que imaginamos, daí a importância da avaliação formativa inicial que deve ser, além da avaliação do nível de desempenho, uma forma de perceber os interesses, capacidades e motivações dos alunos.

O facto de sermos professores estagiários, com pouca experiência ao nível do ensino, levou a que nos focássemos na avaliação do nível de desempenho dos alunos mapeado por níveis, dando pouco valor aos interesses dos alunos, que é fundamental para que estes sintam prazer nas aulas. Quando nos confrontamos com o nosso primeiro contacto com a docência, é normal que nos preocupemos em seguir o que planeámos com rigor, pois o nosso objetivo, numa fase inicial, passa muito por conseguir lecionar uma aula organizada e controlada, sem problemas maiores.

A avaliação formativa inicial foi realizada através de grelhas por nós criadas, em colaboração com o NE e a professora orientadora, e aplicadas na primeira aula de cada UD, através de situações de jogo e exercícios globais, no caso da ginástica. O facto de não conhecermos a turma revelou-se uma dificuldade para a recolha de informação das matérias abordadas no primeiro período. Para tentar combater esta dificuldade, fomos perguntando o nome dos alunos aos que se encontravam mais perto no momento. Ainda

assim, não foi possível realizar uma avaliação formativa inicial muito rigorosa, pois era difícil distinguir um aluno de 3+ de um aluno de 4, por exemplo.

Depois de recolhida a informação da turma, reuníamos com a professora orientadora que nos dava umas luzes em relação ao desempenho dos alunos, de uma forma geral, permitindo-nos refletir sobre a aula e a avaliação de cada aluno. É a partir desta avaliação inicial que percebemos o nível geral da turma, para cada matéria, e que conseguimos perceber se o nosso planeamento vai realmente ao encontro daquelas que são as capacidades e necessidades da turma.

Quadro 7 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação formativa inicial

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Avaliação Formativa Inicial	Criação de grelhas orientadas para o essencial, com informação precisa	Trabalho em colaboração com o NE e com a professora orientadora	Grelhas de avaliação com os parâmetros essenciais a avaliar numa primeira aula
	Recolha de informação sem conhecer a turma	Questionar aos alunos mais próximos os nomes dos colegas	Associação progressiva das caras dos alunos aos nomes, com a ajuda dos colegas
	Diferenciar a avaliação dos alunos com capacidades muito semelhantes	Atribuir à escala valores intermédios (ex: 3+, 4-)	Maior discriminação dos valores, facilitando a avaliação e valorizando o aproveitamento dos alunos

2.1.3.2. Avaliação Formativa/Intercalar

A avaliação formativa deve ser contínua, tendo como foco principal suprir as dificuldades sentidas pelos alunos, de forma individual. É uma avaliação informal, que se realiza no decorrer das UD, tantas vezes quanto possível, incidindo sobre os 3 domínios: psicomotor, cognitivo e socio afetivo.

Para a realização da avaliação, foi utilizada a observação direta, onde procurámos observar indicadores que nos fornecessem informação suficiente para entender as lacunas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de forma individualizada. Esta informação permite informar-nos relativamente ao progresso de aprendizagem dos alunos, percebendo se será necessário algum ajuste no processo de ensino, relativamente às estratégias e às próprias tarefas.

Numa fase inicial houve alguma dificuldade em recolher dados dos alunos na globalidade das aulas, pois não havia um instrumento onde fosse anotado,

sistematicamente, o desempenho dos alunos. Para contornar esta dificuldade, foram criadas grelhas onde constava a matéria e o objetivo da aula, permitindo a anotação do desempenho dos alunos em cada matéria.

Em algumas matérias existiu a necessidade de reajustar os exercícios aos diferentes grupos da turma, tendo os alunos com menos dificuldades atingido alguns objetivos que os alunos de nível introdutório sentiram mais dificuldades, mas que acabaram por atingir de forma rudimentar.

Mais do que apenas a avaliação do saber fazer, a avaliação também incidiu sobre o conhecimento das diferentes matérias e comportamento dos alunos. Através das avaliações formativas, a meio de cada período, era preenchido no programa E 360º, a avaliação intercalar de cada aluno, ao nível do comportamento e aproveitamento, de forma os encarregados de educação terem conhecimento do desempenho dos seus educandos, podendo intervir no sentido de ajudarem neste processo de aprendizagem. Ao longo do ano, ao nível do comportamento registou-se uma melhoria na maioria dos alunos, não se conseguindo, no entanto, eliminar comportamentos fora da tarefa. O aproveitamento global foi bom, contudo alguns alunos ficaram aquém das suas potencialidades por falta de empenho na realização das tarefas.

Quadro 8 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação formativa intercalar

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Avaliação Formativa Intercalar	Avaliar os alunos com diferentes capacidades de forma equitativa	Reajuste dos exercícios/tarefas aos diferentes grupos de nível da turma	Participação mais ativa e confiante dos alunos nas aulas, com tarefas adequadas às suas capacidades
	Recolher dados de todos os alunos ao longo das aulas	Criação de folhas de registo diárias com a ação técnica ou tática que se pretende avaliar na aula	Maior noção do desempenho e das dificuldades dos alunos em cada aula

2.1.3.3. Avaliação Sumativa

Como última etapa do processo de avaliação, temos a avaliação sumativa que, de acordo com a Portaria n.º 59/2019 de 28 de agosto de 2019, artigo 8º, surge da necessidade de informar o aluno e encarregado de educação acerca da evolução das aprendizagens do aluno. Quando realizamos a avaliação é importante avaliarmos o processo de

aprendizagem ao invés do produto de aprendizagem pois, ao avaliar o produto, os melhores são sempre os melhores, uma vez que não estamos necessariamente a avaliar o processo de aprendizagem (amplitude do percurso). O facto de o produto de um aluno ser melhor, não significa que este tenha aprendido mais. Por outro lado, se avaliarmos o processo de aprendizagem, podemos ter alunos que se situem num nível introdutório, mas que alcancem uma classificação final superior, em virtude da sua evolução e esforço dedicado à superação das dificuldades sentidas.

Embora saibamos que o processo educativo parte das possibilidades de aprendizagem dos alunos, é difícil para nós, enquanto professores estagiários e, conseqüentemente, inexperientes, não avaliar todos os alunos de igual forma, isto é, através dos mesmos parâmetros/critérios. Esta situação acontece porque ainda estamos muito formatados para o modelo avaliativo mais tradicional, que avalia os alunos todos por igual, não contemplando o princípio da individualização, entendendo-a com algo que serve para seriar e classificar. Esta foi uma das maiores dificuldades sentidas, chegar a uma avaliação sumativa a partir dos diversos momentos de avaliação formativa, nos diversos domínios, tendo sempre presente a evolução dos alunos.

Os critérios de avaliação, presentes no anexo 13, foram delineados pela Área Disciplinar de Educação Física e aplicados por cada professor, à sua turma. Embora o atingir dos objetivos por parte de cada aluno tenha tido um grande peso na sua avaliação final, indo ao encontro do que defende Nobre (2015), foi importante termos tido em conta todo o processo de aprendizagem do aluno, não utilizando a avaliação sumativa como um momento pontual, mas como a soma de vários momentos ao longo do período.

Quadro 9 - Dificuldades, estratégias e resultados na avaliação sumativa

	Dificuldades/ Fragilidades	Estratégias	Resultados
Avaliação Sumativa	Avaliar o processo de aprendizagem ao invés de apenas o produto	Ser menos ambiciosa nos objetivos para os grupos com maiores dificuldades, avaliando o progresso ao longo das aulas em vez de apenas a qualidade de execução	Alguma dificuldade na aplicação da estratégia numa fase inicial, mas um resultado positivo após o primeiro momento de avaliação
	Criação de grelhas orientadas para o essencial, com informação precisa	Trabalho em colaboração com o NE e com a professora orientadora	Grelhas de avaliação com os parâmetros essenciais a avaliar numa primeira aula

2.1.3.4. Autoavaliação

Para que seja possível uma consciencialização, por parte dos alunos, do próprio desempenho, é importante que este reflita sobre o seu processo de aprendizagem ao longo do período através da autoavaliação que, segundo Vieira (2013), é entendida na perspetiva dos alunos como o fim de um processo onde o esforço é dirigido para a obtenção de resultados e não de aprendizagens. Assim, no final de cada período, foi aplicada a autoavaliação, de preenchimento individual, criada pelo DEF e disponibilizada através da plataforma “*classroom*”.

Através deste instrumento tivemos a oportunidade de perceber quais as evoluções, do ponto de vista dos alunos, relativamente às suas prestações ao longo das aulas, envolvendo-os no processo de avaliação. Além deste, foi distribuída, no final do 3º período, uma folha em branco a cada aluno, desafiando-os a realizar uma introspeção daquelas que foram as aulas de Educação Física, salientando os pontos positivos e negativos. Esta foi uma tarefa anónima, de forma que os alunos fossem o mais sinceros possível, permitindo-nos ter uma ideia global daquele que foi o nosso desempenho ao longo do ano, do ponto de vista dos alunos, e levando-nos a refletir.

De uma forma geral, os alunos cooperaram na realização desta tarefa. Ainda assim, há outros que não dão o devido valor ao momento de autoavaliação, acabando por nem preencher ou sequer ver os instrumentos destinados à mesma, mesmo conscientes de que é um parâmetro com peso na nota final.

2.2. ÁREA 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

A área 2 do EP “Atividades de Organização e Gestão Escolar” procura favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação, por meio da prática docente em situação real na escola em que se desenvolve a unidade curricular de EP. Ao longo do ano letivo, foi desempenhada a função de assessoria ao cargo de coordenação da biblioteca da EB2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia.

Segundo Araújo (2007), a função de coordenador vai desde questões burocráticas a questões pedagógicas, constituindo este, juntamente com a direção, parte integrante da equipa de gestão das escolas neste caso, em específico, da biblioteca, que se pretende coletiva e democrática.

Ao longo do ano notou-se o empenho na criação da plataforma interativa, alusiva à Educação Física, destinada aos alunos da comunidade escolar da EB2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia. Mediante o desempenho e tendo em conta os objetivos delineados inicialmente, podemos afirmar que esta foi uma tarefa que nos trouxe vantagens enquanto estagiários e futuros professores, na medida em que, enquanto ia sendo realizado o site com as diferentes modalidades, foi sendo aprofundado o conhecimento das mesmas, o que consideramos que foi uma mais-valia e uma ajuda na lecionação das aulas de educação física ao longo de cada período.

Embora tenham sido traçados um conjunto de objetivos, nem todos foram cumpridos como era esperado, nomeadamente no que diz respeito ao auxílio da professora coordenadora nas tarefas a desempenhar na biblioteca, além da criação do site. Também a relação coordenadora de biblioteca-comunidade educativa ficou um pouco por entender, devido ao pouco contacto tido com a biblioteca escolar enquanto espaço bem como com a coordenadora da mesma, que não foi muito, mas o essencial para discutir o tema proposto e os objetivos para a criação do site e da plataforma onde este iria ser desenvolvido.

Embora seja claro que um bom coordenador tem as ferramentas iniciais para desempenhar um papel importante no alcance das metas definidas do documento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, devido ao seu papel dentro da comunidade educativa, somos também conscientes da importância do trabalho em colaboração e dos seus benefícios, algo que aconteceu poucas vezes no decorrer desta experiência que foi o acompanhamento da atividade de coordenação da professora coordenadora da biblioteca.

Quadro 10 - Objetivos e resultados do projeto de assessoria

Objetivos	Resultado
Compreender o perfil funcional do cargo de coordenação	Através de alguma pesquisa para realizar o projeto de assessoria, foi possível compreender o perfil funcional do cargo
Aprofundar o conhecimento das tarefas a desempenhar pelo coordenador	Conhecimento adquirido, através do site da escola, na realização do projeto de assessoria
Auxiliar no desempenho das tarefas a realizar pelo coordenador	Devido à tarefa atribuída, não foi possível auxiliar a professora coordenadora no desempenho de algumas tarefas a si destinadas
Compreender a relação do coordenador com a comunidade educativa	Pouca comunicação com a professora coordenadora devido ao facto de a tarefa proposta ser de carácter individual

2.3. ÁREA 3 – Projetos e Parcerias Educativas

A Área 3 do EP “Projetos e Parcerias Educativas” prende-se com o desenvolvimento de projetos em parceria com a escola ou agrupamento em que nos inserimos. O NE mostrou-se disponível para organizar, planear e participar em todos os eventos propostos e desafiados pela professora orientadora e pelo departamento da área de Educação Física da escola.

Nem sempre nos coube a nós, NE, planear as atividades. No entanto, não deixámos de participar e dar o nosso contributo, pois sabemos a importância de proporcionar atividades e experiências significativas para os alunos e para a comunidade escolar, no geral.

Atividades DAC – Coimbra Cidade Intemporal

A atividade das DAC – Coimbra Cidade Intemporal foi realizada na última aula do primeiro período e consistiu na realização de uma prova de orientação com vista a proporcionar aos alunos a experiência no contacto com uma atividade de exploração da natureza. Nesta atividade, os alunos foram desafiados a interpretar mapas, presente no anexo 14, e a anotar as respostas às perguntas de cada ponto no cartão de controlo.

Com a colaboração da professora orientadora, foi possível desenvolver esta atividade com rigor e correção, pois era o nosso primeiro contacto com a lecionação da matéria de Orientação. O feedback dado pelos alunos foi muito positivo, o que nos levou a perceber que esta foi uma atividade diferente e desafiante, uma vez que não é muito comum o seu contacto com desportos voltados para a exploração da natureza.

Após a realização da atividade, foi realizada uma ficha de avaliação, presente no anexo 15, onde foi anotado o desempenho da turma nos diferentes parâmetros/descriptores inerentes à atividade. Além disso, o projeto das DAC culminou com a realização de um trabalho, realizado pelos alunos, onde estes refletiram sobre a importância da realização da atividade, sendo os trabalhos expostos nas respetivas salas de cada turma.

Mega Atléticos

Acreditamos que o fato de organizarmos a 2ª Edição dos Mega Atléticos foi uma mais-valia para a nossa formação, pois foi um projeto ambicioso, mas concretizável e que nos permitiu ganhar conhecimentos em termos organizativos e de planeamento. Importa

destacar a afluência de participantes, indo ao encontro da 1ª edição. Embora este tenha sido um evento já realizado no ano letivo anterior, verificou-se a participação de um elevado número de alunos da escola, o que veio trazer um colorido e uma alegria contagiante ao recinto escolar.

No que diz respeito aos objetivos principais, relacionados com divertimento, a prática de atividade física através da participação numa modalidade olímpica e a transmissão de valores olímpicos como norteadores da conduta desportiva, consideramos que estes foram atingidos não só através da própria realização das provas, mas também através da cerimónia final, onde foram questionados e discutidos os valores bem como o significado das diferentes argolas do símbolo olímpico, presentes no prémio final. Ainda na cerimónia final foram conhecidos os vencedores e expostos, no pavilhão da escola, os resultados obtidos por cada equipa, presente no anexo 18.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, em ambas as fases do projeto (Planeamento e Realização) julgamos ter feito um bom trabalho. Com a colaboração da professora Orientadora, Lurdes Pereira, planeámos as diferentes provas, horários e participantes, privilegiando a sua opinião, que nos foi norteando em relação às melhores opções a tomar relativamente à distribuição das atividades pelos espaços. No dia da realização, a participação dos estagiários, da professora orientadora e de alguns professores de Educação Física foi fundamental para que o evento final fosse bem organizado. Pelo feedback recebido por alguns alunos, percebemos que as provas foram interessantes do ponto de vista da competição.

No computo geral, consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, não tendo existido falhas graves. Com a organização desta atividade, ficámos mais bem preparados para a organização de eventos futuros, com moldes idênticos a este.

Projeto Olimpíada Sustentada

O projeto da Área 3 do Estágio Pedagógico que teve por base a Olimpíada Sustentada sob o lema “Ninguém é deixado para trás” consistiu na realização de quatro sessões de acompanhamento aos alunos com Medidas Adicionais da Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia que culminou no evento Mega Atlético, anteriormente referido. Este projeto surgiu com o intuito de trabalhar os valores olímpicos – Excelência, Respeito e Amizade (ERA Olímpica), fazendo a ponte com a ação de formação de Educação Olímpica protagonizada pela Universidade de Coimbra.

No que toca ao acompanhamento dos alunos com Medidas Adicionais trabalhou-se em prol do desenvolvimento das capacidades dos alunos no que toca a algumas capacidades necessárias ao dia-a-dia dos jovens, procurando apresentar-lhes tarefas que lhes forneçam maior autonomia diária e que consigam realizar as provas que são apresentadas ao nível da corrida, saltos e lançamentos.

O principal objetivo destas sessões foi de oferecer uma dinâmica diferente aos alunos com Medidas Adicionais, dando-lhes a conhecer que a prática desportiva não é limitada a pessoas sem deficiência, tendo assim estes alunos uma experiência que lhes permita desenvolver as suas capacidades desportivas, praticando algumas atividades olímpicas.

No dia do evento final “Mega Atlético”, os alunos com Medidas Adicionais tiveram a oportunidade de participar na realização de um conjunto de provas de salto, lançamento e corrida. A inclusão destes alunos neste evento fê-los sentir, mais uma vez, que fazem parte efetiva do contexto turma. Contudo, a cerimónia final teve que ocorrer em momentos diferentes atendendo à dificuldade horária face à especificidade das diversas disciplinas/oficinas, que cada um frequenta. Por outro lado também nos permitiu personalizar o momento e dar mais atenção a estes alunos, sendo perceptível o valor sentimental do prémio que receberam.

Corta-Mato

O corta-mato foi uma prova realizada pelo departamento de Educação Física, na qual nós, professores estagiários, participámos apenas no dia do evento e não no seu planeamento.

Decorreu tudo como estava planeado, não tendo sido sentida nenhuma dificuldade de maior, a equipa de controlo conseguiu ter uma visão sobre todo o percurso, garantindo que todos os alunos percorreram o percurso na sua íntegra. A equipa de meta conseguiu verificar a ordem de chegada e retirada dos tempos sem grandes dificuldades. A equipa de partida não teve também qualquer dificuldade, sendo que estava responsável pela colocação dos dorsais nos alunos que iam participar na prova.

À medida que a professora ia chamando, nós íamos colocando os dorsais nos alunos. No que diz respeito à nossa função, não sentimos grandes dificuldades na sua realização, muito porque estávamos apenas a auxiliar a realização da atividade. Enquanto

Núcleo de Estágio, estivemos bastante presentes naquele que foi o apoio aos alunos que estavam a participar na prova, puxando por eles e não os deixando desistir.

Mega Sprinter Distrital 2022

O evento “Mega Sprinter Distrital 2022” foi realizado no dia 30 de março e contou com a presença de um conjunto de escolas da zona centro. Embora este não tenha sido um evento planeado pelo NE, fomos desafiados a acompanhar o professor organizador do evento, de forma a percebermos a dinâmica e a noção do que é estar por detrás de um evento de tão grandes dimensões.

O nosso contributo voltou-se para a observação dos tempos, na corrida de velocidade, através do programa *Kinovea*. Além de ter sido uma atividade que nos enriqueceu ao nível da exploração de novos caminhos e novas experiências, foi também um desafio no que diz respeito ao manuseamento de programas diferentes daqueles a que estamos habituados. Enquanto grupo, não sentimos grandes dificuldades no seu manuseamento, o que foi uma mais-valia para um desenrolar fluído do evento, pois os resultados das provas dependiam do nosso trabalho.

Passo em Frente

A atividade “passo em frente”, realizada nos dias 31 de maio e 1 de junho, ocorreram nas escolas EB 2, 3 de Ceira e EB 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia. Foi uma atividade organizada e planeada pelo NE e pela professora orientadora Lurdes Pereira que consistiu na receção aos alunos do 4º ano, pertencentes ao AECS. O objetivo principal foi dar a conhecer aos alunos os espaços físicos da escola, as suas dinâmicas e alguns docentes, facilitando a transição de ciclo e, sobretudo, de escola.

Sendo esta atividade destinada a um público-alvo de faixa etária mais baixa, sentimos o desafio e a responsabilidade em promover aos alunos uma visita interessante e motivante, contando também com a ajuda de algumas turmas do 8º e 9º ano. Para isso, nos espaços de Educação Física, promovemos algumas atividades para as crianças, sendo o primeiro contacto de algumas delas com algumas atividades, como foi o exemplo o salto em comprimento ou o lançamento do vortex,

Uma vez mais foi notório o empenho e a colaboração entre os elementos do NE e a orientadora, na medida em que nos organizámos pelas diferentes zonas onde seriam desenvolvidas as atividades com as crianças.

Atividade Externa do Desporto Escolar – Grupos Equipa

No dia 30 de maio foi realizada a atividade de Desporto Escolar direcionada para a modalidade de Ténis. A atividade foi realizada no Choupal e teve início às 9:30h. O NE mostrou-se, uma vez mais, disponível para ajudar na organização da atividade, auxiliando a professora Orientadora na realização das tabelas de competição e na arbitragem dos diferentes jogos. Para não deixar os alunos muito tempo sem movimento, o NE organizou ainda um jogo de basquetebol e um mini torneio de padel, o que causou nos alunos diversão e desafio, por jogarem contra os professores estagiários.

Uma carta para a Ucrânia

O projeto “Uma carta para a Ucrânia” foi realizado dentro do programa de Educação Olímpica, com a parceria da Universidade de Coimbra e o Comité Olímpico de Portugal. Esta é uma iniciativa solidária que pretende promover a educação para a igualdade e é ainda um contributo para fazer dos alunos cidadãos de direito, tal como está previsto no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Em conjunto com a professora Orientadora, procurámos realizar uma abordagem com os alunos da turma B do 9º ano, sensibilizando-os para a situação que os jovens estão a viver na Ucrânia, devido à falta de condições para terem aulas. Após esta sensibilização, foi a vez de os desafiar a criar um projeto que os levasse a contactar, de forma indireta, com esses jovens, mostrando-lhes como foi dinamizada a atividade das DAC – Coimbra Cidade Intemporal.

Esta atividade foi realizada durante uma aula de educação física e contou com a totalidade da turma. Nem todos os alunos participaram com a mesma vontade e entusiasmo, mas foi interessante ver a solidariedade de alguns alunos, ao participar no projeto com sentido de responsabilidade.

2.4. ÁREA 4 – Atitude Ético-Profissional

No que diz respeito à atitude ético-profissional, não há dúvidas da importância da existência de padrões de comportamento de excelência (Macedo e Caetano, 2020), não estivéssemos nós a batalhar para, mais tarde, assumir um papel de grande impacto para a

sociedade, numa profissão que deve servir de exemplo no que diz respeito aos valores humanos necessários para um envolvimento saudável com o meio social.

Para que tal seja possível, é importante que sejamos conscientes do papel a desempenhar enquanto professores e enquanto membros da comunidade escolar. Embora seja importante a capacidade de constituir um exemplo para os alunos através da pontualidade, assiduidade, disponibilidade, respeito e transmissão de valores, a atitude ético-profissional é muito mais do que isso. É criar bom ambiente de trabalho, respeitar os alunos e os colegas, para podermos ser respeitados, participar de forma ativa nas atividades da escola, promovendo a envolvimento da comunidade escolar, entre outros.

Neste sentido podemos considerar a ética profissional como um aspeto bastante positivo dentro do nosso NE, através do apoio de alguns professores no desporto escolar, a presença constante no recinto escolar mesmo quando não havia essa “obrigação”, trabalhando sempre em grupo e em cooperação, a participação em atividades e projetos que não foram dinamizadas por nós, como são exemplo o corta-mato ou o mega sprint distrital, mas que serviram para nos enriquecer enquanto pessoas e profissionais, influenciando de forma positiva a construção do nosso percurso profissional.

Sempre que o NE era desafiado para um projeto, mesmo não contando para o parâmetro de projetos e parcerias, mostrámos total disponibilidade para a sua realização, contando com a ajuda da professora orientadora que, sempre que possível, assegurou a lecionação de aulas às turmas, tal como aconteceu quando nos permitiu experienciar a envolvimento num projeto de tão grandes dimensões como é o mega sprint distrital. Além desta, mostrámo-nos ainda disponíveis para ajudar os professores e professoras na organização do desporto escolar. Fomos um NE extremamente presente na escola, cumprindo com todos os objetivos e estando à altura dos desafios propostos, cumprindo com distinção o cumprimento das tarefas.

Ao longo do ano letivo, a coordenação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário protagonizou a realização de um conjunto de ações de formação, nomeadamente a Olimpíada Sustentada, a ação de formação relativamente aos Valores Olímpicos, o Fórum Internacional de Ciências da Educação Física, a ação de formação sobre Normas de Referenciação Bibliográfica, a sessão de informação sobre os concursos para professor e ação de formação relativa à aprendizagem por serviço. Estas

foram formações na qual a presença foi uma mais-valia para a nossa formação e aprendizagem enquanto futuros profissionais. No FICEF, além do tema problema desenvolvido pelos alunos do MEEFEBS, foram apresentados projetos de diferentes escolas, projetos com diferentes objetivos, mas todos destinados às comunidades escolares, onde se percebe a importância de a escola trabalhar como um todo para o bem da comunidade.

Além das ações de formação, a faculdade realizou também 4 reuniões plenárias de estagiários onde, uma vez mais, a presença dos alunos estagiários foi de extrema importância, pois nestas foram referidos conteúdos que nos norteavam para a realização do nosso estágio pedagógico.

Ao longo do ano letivo, comprometemo-nos com a aprendizagem dos nossos alunos, planejando as aulas com vista à sua melhoria, indo sempre ao encontro das maiores dificuldades, procurando colmatá-las. Além das necessidades, procurámos também ter em conta as preferências dos alunos, aproximando sempre as respetivas matérias aos gostos dos alunos, ou seja, tornar as aulas apelativas e motivantes, ensinando e cativando.

3. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º E 3º CICLOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A PRÁTICA DE DESPORTO FEDERADO

MOTIVATION OF STUDENTS OF THE 2nd AND 3rd CYCLES FOR PHYSICAL EDUCATION ACCORDING TO THE PRACTICE OF FEDERATED SPORT

Daniela Sousa Cruz

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra
Professor Doutor Bruno da Cunha Luís de Avelar Rosa

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal investigar a influência da prática de desporto federado, fora do contexto escolar, na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, analisando o perfil motivacional dos alunos de acordo com a teoria de autodeterminação de Deci e Ryan. Foi aplicado o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire – PLOCQ*, traduzido para português, a um total de 469 alunos pertencentes à Escola Básica 2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, dos quais apenas 42,6% praticam desporto federado. Os resultados mostraram que existem diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo que pratica desporto federado, apresentando estes níveis mais altos de motivação intrínseca e regulação identificada. Concluímos assim que os alunos que praticam desporto federado são, tendencialmente, intrinsecamente mais motivados para a Educação Física em relação aos alunos que não praticam desporto federado.

Palavras-chave: Motivação, Desporto Federado, Autodeterminação, Educação Física, Adolescentes.

Abstract: *The main goal of this study was to investigate the influence of the practice of federated sport, outside the school context, on students' motivation for Physical Education classes, analyzing the motivational profile of students according to Deci and Ryan's theory of self-determination. The Perceived Locus of Causality Questionnaire – PLOCQ, translated into Portuguese, was applied to a total of 469 students belonging to Escola Básica 2, 3 Dr. ^a Maria Alice Gouveia, of which only 42.6% practice federated sports. The results showed that there are statistically significant differences in favor of the group that practices federated sport, with these higher levels of intrinsic motivation and identified regulation. We conclude that students who practice federated sport tend to be intrinsically more motivated for Physical Education than students who do not practice federated sport.*

Keywords: *Motivation, Federated Sport, Self-determination, Physical Education, Adolescents.*

3.1. Introdução

O presente tema-problema surge como parte integrante do Relatório de Estágio, que pertence ao segundo semestre do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este foi elaborado com o objetivo de perceber a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física de acordo com alguns fatores que podem ou não influenciar essa motivação, nomeadamente o facto de os alunos praticarem ou não desporto federado.

Dados de inúmeros estudos mostram que o exercício físico realizado durante as aulas de Educação Física, por si só, não é suficiente para promover benefícios à saúde em níveis ótimos (Vílchez, P. & Ruiz, F., 2016). É por isso que um dos principais objetivos da disciplina de Educação Física deve ser promover hábitos de prática desportiva fora do contexto escolar.

Segundo Ramos (2019), o termo motivação é uma espécie de força interna que regula o comportamento humano numa determinada ação ou tarefa. Contudo, o termo motivação tem sido utilizado com significados distintos e, muitas vezes, contraditórios. Assim, no seu sentido mais lato, a motivação pode ser entendida como o processo que leva os indivíduos a realizar uma determinada ação, em busca de um objetivo, como sendo algo que os move (Boruchovitch & Bzuneck, 2009).

No âmbito das atividades físicas e desportivas, a motivação é comumente considerada um fator psicológico que leva a que os alunos participem quer nas atividades, quer na própria aprendizagem, tal como refere Liu e Lipowski (2021).

A razão do enorme interesse em estudar a motivação, no domínio educacional, prende-se com o facto de esta constituir um elemento-chave na influência dos resultados da aprendizagem dos alunos (Folgar et al., 2014). Nessa perspetiva, a competência dos profissionais da atividade física e do desporto exige não só o domínio técnico da atividade, mas também a capacidade de motivar os indivíduos e ajudá-los a administrar essa motivação de forma adequada e eficaz. Por esta razão, foi desenvolvido um tema direcionado para a pesquisa da influência da prática de desporto federado naquela que é a motivação para a prática de educação física nos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Serão apresentadas figuras que demonstram a influência desses mesmos fatores na motivação dos jovens alunos da EB2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia.

O foco prende-se, sobretudo, com a influência do fator “prática de desporto federado”, no comportamento desportivo dos jovens e na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

A distribuição das restantes variáveis aplicadas no questionário que não foram tão relevantes para o objetivo do estudo, porém, que importam ser apresentadas, encontram-se presentes nos anexos.

3.2. Enquadramento teórico

3.2.1. A motivação como um fator

O desporto constitui um dos fenómenos sociais com maior impacto nos dias de hoje (Fajardo, P., Jiménez, M., and Serrano. H., 2019). Com a sua prática, corretamente desenvolvida, representa uma importante fonte de valorização das pessoas e da sua qualidade de vida.

Ao considerar a motivação como um fator, rapidamente percebemos que esta tem sido alvo de diversas investigações e discussões, através de vários autores e em diferentes contextos. De acordo com Sierra-Díaz et al. (2019), a motivação é a chave para qualquer ação humana, mostrando-se benéfica tanto a nível biológico, como psicológico. Adicionalmente, e segundo Moreno, Duarte, & Schwartz (2006), a motivação está relacionada a um motivo como uma força intrínseca, um impulso, um propósito, levando o indivíduo a atuar de determinada forma.

Cada motivo apresenta uma força distinta, no entanto, o facto de um individuo se sentir mais motivado que outro face a uma determinada situação, poderá dever-se à diferença de personalidade de cada um ou ao objeto de motivação, entrando para a equação a motivação intrínseca e extrínseca do indivíduo. Se por um lado um individuo pode ser intrinsecamente motivado, realizando a ação por gosto, por prazer ou até mesmo para atingir determinado objetivo, por outro lado pode também ser extrinsecamente motivado, dando valor à recompensa proveniente da ação, tal como refere Lira e Silva (2015).

Quadro 11 - Contínuo de Motivação (adaptado de Deci e Ryan, 2000)

Comportamento	Não Auto-determinado					Auto- determinado
Tipo de motivação	Amotivação		Motivação extrínseca			Motivação intrínseca
Tipo de regulação	Não Regulada	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Locus de Casualidade Percebido	Impessoal	Externa	Um pouco externa	Um pouco interna	Interna	Interna

Nível mais baixo de autonomia ←————→ *Nível mais elevado de autonomia*

Como podemos verificar a partir da *tabela 1 - contínuo de motivação*, a motivação pode ser classificada como extrínseca e intrínseca. Este contínuo é proposto com o intuito de ter uma estrutura simples que nos permita identificar rapidamente o nível de automotivação.

Quando falamos em motivação extrínseca, referimo-nos à motivação que advém do ambiente, das situações e dos fatores externos, isto é, o indivíduo mantém-se numa atividade para evitar punição ou pelas recompensas extrínsecas fornecidas por outros, como são exemplo a aprovação social, as recompensas materiais inerentes à atividade, o status social, etc (Sierra-Díaz et al., 2019). Por sua vez, quando falamos em motivação intrínseca, referimo-nos à forma interior que é capaz de se manter ativa diante das adversidades, ou seja, o indivíduo mantém-se na atividade pelo próprio prazer que esta lhe proporciona como são exemplo a satisfação, a curiosidade, o divertimento, entre outras (Sierra-Díaz et al., 2019).

Segundo (Sierra-Díaz et al. 2019), a motivação extrínseca é dividida em quatro níveis de regulação: integrada, identificada, introjetada e externa, esta última já explicada anteriormente.

A regulação integrada está presente quando o indivíduo se consciencializa da importância de implementar determinados comportamentos de acordo com os valores pessoais. Esta regulação exige um alto grau de introspeção e relacionamento com a autoconsciência adulta (Sierra-Díaz et al. 2019). Embora este nível de regulação esteja presente nos jovens, não a irei estudar no meu trabalho pois esta faz parte da teoria da

autodeterminação, mas não é estudada na EF e, por isso, não consta no questionário PLOCQ. Além disso, segundo Deci e Ryan (2012), tem características muito parecidas à motivação intrínseca e os jovens têm alguma dificuldade na sua distinção.

A regulação identificada está presente quando a motivação dos indivíduos vem da crença de que implementar determinado comportamento é benéfico ou importante. Por sua vez, a regulação introjetada está presente quando o comportamento dos indivíduos é orientado para evitar um sentimento de culpa, ou seja, a atividade não é aceita como um comportamento.

Importa ainda referir a amotivação, que não se classifica nem como motivação nem como desmotivação, mas sim como uma ausência de qualquer tipo de motivação na prática de qualquer tipo de atividade. A amotivação está presente quando os indivíduos agem passivamente relativamente a uma atividade, não demonstrando qualquer vontade ou prazer em realizá-la.

De forma a ter um termo de comparação, não deixa de ser importante referir a desmotivação que é, no fundo, um contraste àquela que é a motivação. Quando falamos em desmotivação, referimo-nos à falta de intenção e vontade de agir perante uma situação ou atividade, que, segundo Sierra-Díaz et al. (2019) pode ocorrer quando o indivíduo acredita que a atividade não tem valor, ou que não tem competência para a realizar.

3.2.2. A motivação para a prática de Educação Física

Quando nos referimos à motivação para a prática de Educação Física, isto é, em ambiente escolar, encontramos, numa mesma turma, uma grande variedade de níveis de regulação que serão promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento (Ramos, 2019).

A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem (Machado & Alves, 2013). Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais e implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.

Manter a motivação dos alunos e o interesse nos conteúdos a abordar é uma tarefa difícil, principalmente nas idades mais jovens, tal como refere Ramos, 2019), em que os

alunos passam pelas transformações da adolescência e têm uma maior probabilidade de perder o interesse nos estudos.

Os alunos podem sentir-se motivados para uma determinada atividade porque estão verdadeiramente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação (motivação intrínseca), ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa, porque se constituiu como um meio para atingir algum tipo de fim (motivação extrínseca), tal como referem Ryan e Deci (2000). Ao mesmo tempo, e ainda de acordo com a *tabela 1*, o indivíduo pode considerar-se desmotivado quando percebe que não há relação entre o seu comportamento e os resultados.

A motivação intrínseca tem sido considerada como facilitadora da aprendizagem porque conduz a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo. Em contrapartida, a motivação extrínseca tem sido, em geral, associada a desistência fácil perante dificuldades, desmotivação na ausência de recompensas, e por isso, relacionada com desresponsabilização e desinvestimento face à aprendizagem (Deci & Ryan, 2000).

Assim, podemos considerar que a motivação intrínseca suporta, inquestionavelmente, a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação. No entanto, a motivação extrínseca não tem de inibir o envolvimento positivo nos alunos. Para as atividades académicas que não são agradáveis nem atraentes, a motivação extrínseca, mais do que prejudicial, pode representar um processo estratégico de suportar a aprendizagem, que funciona independentemente da motivação intrínseca (Veríssimo, 2012).

3.2.3. A influência da prática desportiva federada na motivação

Vasconcelos (2020) refere que o número de crianças e adolescentes que praticam desporto regularmente fora do contexto escolar tornam essa atividade num dos contextos de realização mais populares entre os jovens. Compreendendo e aprimorando a motivação neste contexto, este constitui um tópico de pesquisa muito significativo para investigadores interessados no desenvolvimento da criança e do adolescente.

A prática de desporto federado está fora do escopo das aulas determinadas pela escola, presentes no currículo escolar. Assim, podemos considerar que os alunos participam nestas atividades escolares com o seu próprio consentimento e preferência

(Acar & Gündüz, 2017), ou seja, a prática de desporto extracurricular proporciona aos alunos oportunidade de realização em algo que estes sentem prazer a fazer.

O facto de um aluno praticar desporto fora da escola – desporto federado – é, por si só, um indício do gosto pela prática desportiva. Segundo Gutierrez and Pilsa (2006), os jovens que praticam atividade física extracurricular apresentam maior convicção sobre a importância e utilidade que a EF poderá ter para o seu futuro, o que nos leva a considerar que o fator “prática de desporto federado” é sim um fator que tem impacto/influência na motivação dos alunos para a prática de Educação Física, uma vez que a consciência da importância da EF tem uma relação positiva com o interesse que o aluno terá pela prática física extracurricular (Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abrales, J. A. (2014).

Segundo Acar and Gündüz (2017), as atividades extracurriculares são realizadas em consonância com os objetivos gerais da educação e fazem parte da educação. Assim, podemos considerar que a prática de desporto extracurricular está relacionada com a melhorias da personalidade dos alunos à luz do conhecimento e administração escolar, o que influencia a motivação destes, sobretudo, para a prática da Educação Física.

3.2.4. Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação (TDA) é uma teoria que sustenta a ideia de que o indivíduo, além de ser guiado pelas suas necessidades de autonomia, que determinam o seu comportamento, procura também formas de adquirir competências e relacionamentos positivos nas relações sociais.

Segundo Cid et al. (2020); Ryan e Deci (2000), a teoria da autodeterminação identifica três necessidades básicas que auxiliam os indivíduos na motivação e tomada de decisão, nomeadamente a competência, expressa pelo sentimento de capacidade e confiança perante a ação, como uma necessidade de se sentir útil, o relacionamento interpessoal, através do sentimento de pertença e de ligação favorável com os outros, onde há um desejo de se sentir ligado aos outros e a autonomia, presente no sentimento de escolha e voluntariedade sobre a ação, seguindo os próprios princípios e métodos.

3.2.5. Identificação da problemática a estudar

A motivação é uma variável importante a ser considerada no contexto da educação física. No entanto, parece existir pouca atenção dedicada à validade das pontuações

derivadas de medidas baseadas na autodeterminação (presentes no contínuo de motivação) da motivação pelos alunos em EF. É fundamental que os professores de EF sejam capazes de ter consciente de que a metodologia por si utilizada poderá influenciar de forma positiva ou negativa a motivação dos alunos, pois cada aluno é um aluno, e não há alunos iguais, com gostos iguais e motivações iguais.

É importante preencher/resolver esta lacuna, no caso de o objetivo da investigação em questão ser a utilização da autodeterminação por parte dos alunos para obter dados que permitam estudar a motivação dos jovens alunos em Educação Física.

Assim, é fundamental ter consciência de que os fatores motivacionais não são os únicos com influência sobre o comportamento, da mesma forma que nem todas as variáveis motivacionais são igualmente fáceis de influenciar. É igualmente fundamental termos em conta a possível influência do contexto em que estes jovens se encontram nas aulas de Educação Física no ano em questão, isto é, as matérias até então abordadas e o dinamismo dado às aulas por parte do professor, pois é verdade que muitos alunos têm tendência a basear-se em acontecimentos recentes como suporte da principal influência na sua opinião

A aplicação do instrumento *PLOCO*, no contexto da educação física, tem sido feita de forma bem-sucedida, demonstrando a importância das diferentes formas motivacionais na indução de diversos benefícios cognitivos, comportamentais e afetivos. Assim, a utilização dessa escala, baseada na Teoria da Autodeterminação, permite conhecer a intensidade e direção do comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Importa-nos, neste estudo, perceber até que ponto tem a prática de desporto federado impacto/influência naquela que é a motivação dos jovens para as aulas de Educação Física, independentemente dos fatores suprarreferidos.

3.3. Metodologia

A metodologia pode ser definida pelo conjunto “(...) dos processos e instruções de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos” (Almeida, 1994).

Numa fase inicial será apresentada a pergunta de partida da investigação, situando o trabalho em relação aos diferentes quadros conceptuais, seguida dos objetivos da mesma, quer gerais quer específicos. Posteriormente serão referidas as hipóteses, a amostra, os instrumentos, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de tratamento e análise de dados.

Quadro 12 - Apresentação da Metodologia por tópicos

Pergunta de partida	Terá a prática de desporto federado influência na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física?
Objetivo Geral	Identificar o impacto da prática de desporto federado na motivação dos alunos do 2º e 3º ciclo da EB2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia.
Objetivos Específicos	Avaliar a correlação entre os diferentes tipos de motivação e a prática ou não de desporto federado; Averiguar a influência do tempo de prática desportiva na motivação para as aulas de Educação Física.
Hipóteses	Sendo a prática de desporto federado um indício do gosto pela prática desportiva, o fator "prática de desporto federado" poderá sim ter impacto sobre a motivação dos alunos do 2º e 3º ciclo para a prática de Educação Física. H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a motivação para as aulas de Educação Física e a prática de desporto federado; H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre a motivação para as aulas de Educação Física e a prática de desporto federado.
Variáveis	Variável Dependente - Motivação Variável Independente – Prática de desporto federado

3.3.1. Amostra

Para a realização deste estudo/investigação, foram incluídos a totalidade de aluno pertencentes à Escola Básica 2 e 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, em Coimbra. A amostra contou com uma totalidade de 469 participantes, dos quais 229 (48, 8%) são do sexo

masculino e 240 (51,2%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos.

No que diz respeito ao ano de escolaridade, os participantes em questão são pertencentes ao 2º e 3º ciclo, sendo que 129 (27,5%) se inserem no 5º ano, 126 (26,9%) no 6º ano, 74 (15,8%) no 7º ano, 80 (17,1%) no 8º ano e 60 (12,8%) no 9º ano de escolaridade.

Destes 469 alunos, 199 (42,6%) praticam desporto federado, com predominância no futebol, e 268 (57,4%) não têm qualquer tipo de ligação ao desporto fora do contexto escolar.

Tabela 1 - Caracterização da amostra (n=469)

Variáveis		n	%
Sexo	Masculino	229	48,8
	Feminino	240	51,2
Idade	10-12	297	58,8
	13-15	164	35,3
	16-18	8	6
Ano de escolaridade	5º ano	129	27,5
	6º ano	126	26,9
	7º ano	74	15,8
	8º ano	80	17,1
	9º ano	60	12,8
Desporto federado	Sim	199	42,6
	Não	268	57,4

3.3.2. Instrumentos

Para recolher os dados convenientes à investigação, foi aplicado um questionário “*Perceived Locus of Causality Questionnaire – PLOCQ*”, produzido por Teixeira et al. (2018), que permite, através de 18 itens, examinar os regulamentos motivacionais dos alunos relativamente à Educação Física num nível contextual. Cada um destes itens está intimamente associado aos diferentes fatores da motivação, como é possível verificar na tabela 3.

Além de fácil parecer e aplicação, o PLOCQ permite medir as formas motivacionais definidas no contínuo da autodeterminação, como nos é apresentado na tabela 1.

Quadro 13 - Itens pertencentes ao questionário PLOCQ

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

3.3.3. Procedimentos de recolha de dados

Para ser possível dar resposta à questão de partida, deve ser definida a informação que se pretende recolher (variáveis), bem como a unidade de análise. Uma vez feito o planeamento do estudo, pode proceder-se à recolha de dados (Patrício, Loureiro, and Caramelo 2011).

Antes da aplicação do questionário aos alunos, foi elaborado um pedido de colaboração dirigido à Diretora do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, onde foi exposta a intenção de aplicar um questionário à comunidade pertencente à EB2, 3 Dr.^a Maria Alice Gouveia. Este questionário destina-se à recolha de informação para compreender a motivação dos alunos no âmbito da disciplina de Educação Física e a sua

utilização tem fins estritamente científicos. Como tal, para garantir a confidencialidade dos dados, todas as respostas serão anónimas e em momento algum serão disponibilizadas a terceiros.

A recolha dos dados foi feita através dos professores de Educação Física das respetivas turmas que deveriam, junto dos seus alunos, distribuir os questionários para que estes os pudessem preencher. No que diz respeito a uma turma do 7º, uma do 8º e duas do 9º ano, cada um dos professores estagiários aplicou o questionário à sua turma, disponibilizando-o na plataforma utilizada pela escola (*classroom*) à qual todos os alunos têm acesso.

3.3.4. Procedimento de tratamento e análise de dados

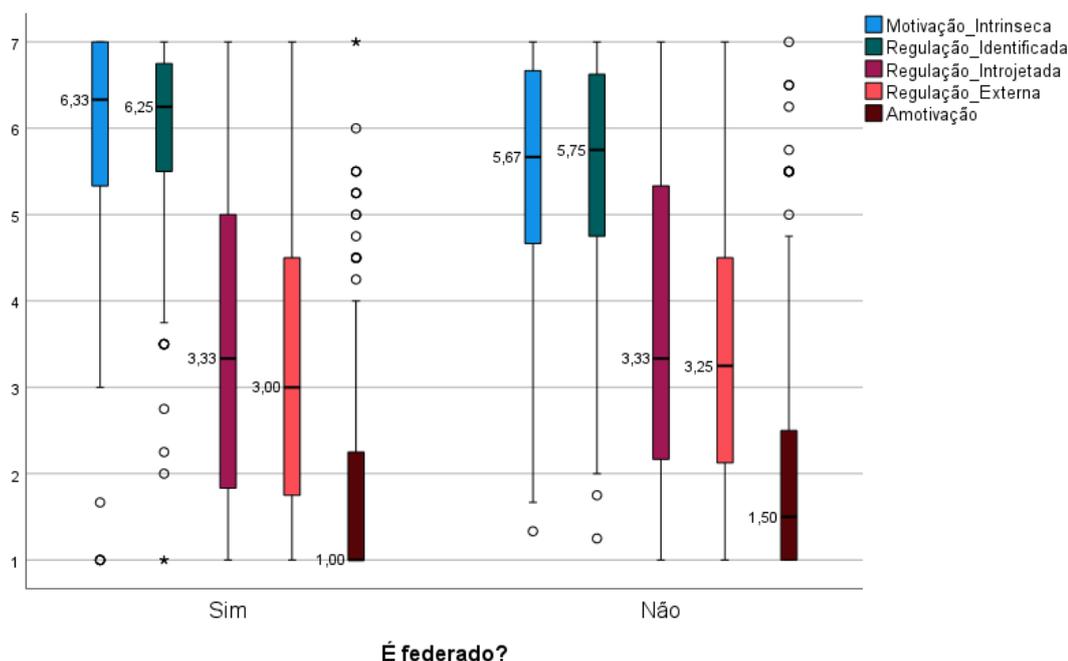
Depois de recolhidas as respostas para a investigação, foi a vez de transcrever os dados para o *software* IBM SPSS Statistics versão 28, que permitiu realizar o tratamento e análise estatística dos mesmos. Numa primeira fase foi utilizada a estatística descritiva, que permite a análise da média e do desvio padrão dos diferentes itens existentes no questionário. Posteriormente, e já com o objetivo de perceber efetivamente a influência da motivação, foi utilizada a estatística inferencial, através da aplicação do teste paramétrico (Teste-*t* independente)

Depois de terminada a análise descritiva, foi a vez de passar à análise inferencial, onde não houve necessidade de realizar um teste de normalidade, tendo em conta a dimensão da amostra, seguindo o teorema do limite central, assumindo a amostra como tendo uma distribuição normal. A partir daí, foi selecionado um teste paramétrico, que nos indicará se há ou não diferenças estatisticamente significativas entre a prática de desporto federado e as várias dimensões da motivação.

3.4. Apresentação dos resultados

A figura 1 apresenta, em diagrama de caixas (*bloxpot*), os resultados obtidos relativamente a cada um dos índices de motivação, apresentados através do valor mínimo, valor máximo e quartis (1, 2 - mediana e 3), divididos em 4 porções de 25%.

Figura 1 - Influência da prática de desporto federado nas diferentes dimensões da motivação



Na tabela 2 é apresentada uma análise descritiva das variáveis dependentes (dimensões da motivação) unicamente para os alunos que praticam desporto federado, onde são tidos em conta fatores como a média, a mediana e o desvio padrão.

Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis dependentes para alunos que praticam desporto federado

		Estatísticas ^a				
		Motivação Intrínseca	Regulação Identificada	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação
N	Válido	199	199	199	199	199
	Omisso	270	270	270	270	270
Média		5,8827	5,9322	3,4958	3,2374	1,8317
Mediana		6,3333	6,2500	3,3333	3,0000	1,0000
Erro Desvio		1,27819	1,16143	1,84253	1,68620	1,32333

a. É federado? = Sim

Na tabela 3 é apresentada uma análise descritiva das variáveis dependentes (dimensões da motivação) unicamente para os alunos que não praticam desporto federado, onde são tidos em conta fatores como a média, a mediana e o desvio padrão.

Tabela 3 - Análise descritiva das variáveis dependentes para alunos que não praticam desporto federado

		Estatísticas ^a				
		Motivação Intrínseca	Regulação Identificada	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação
N	Válido	268	268	268	268	268
	Omisso	201	201	201	201	201
Média		5,4639	5,5569	3,6754	3,3937	1,9356
Mediana		5,6667	5,7500	3,3333	3,2500	1,5000
Erro Desvio		1,33238	1,27026	1,84894	1,60403	1,27707

a. É federado? = Não

Ao observar os extremos, na figura 1, podemos analisar os valores mínimo e máximo da motivação. Estes valores estão representados numa escala de 1 a 7. Por sua vez, o valor central é representado pela mediana, que representa 50% dos valores que estão no intervalo entre o primeiro e o terceiro quartil.

Ao observar a figura 1, é possível perceber que todas as dimensões da motivação apresentam valores máximos situados no valor 7, numa escala de 1 a 7. No entanto, quando olhamos para a amotivação, deparamo-nos com valores conhecidos por *outliers*, ou seja, valores que se dispersam dos valores “normais” dentro da variável.

Por sua vez, quando falamos de valores mínimos, podemos perceber que, apenas a Motivação Intrínseca e a Regulação Identificada, no caso dos alunos não praticantes de desporto federado, apresentam valor diferentes de 1, numa escala de 1 a 7, nomeadamente 1,33 e 1,25, respetivamente, sendo igualmente possível verificar a presença de *outliers*.

No que diz respeito à Motivação Intrínseca, o valor que representa a mediana (2º quartil) para os alunos que praticam desporto, distancia-se muito pouco do ponto máximo, apresentando um valor de 6,33, como sendo o valor mais alto em relação à totalidade de dimensões da motivação. Já em relação aos alunos que não praticam desporto federado, é possível observar que o valor da mediana está menos próximo do valor máximo, observando-se um valor de 5,67, sendo este mais baixo do que o valor dos alunos que praticam desporto federado.

Relativamente à Regulação Identificada os alunos que praticam desporto federado apresentam uma mediana 6,25, como sendo o segundo valor mais alto em relação à

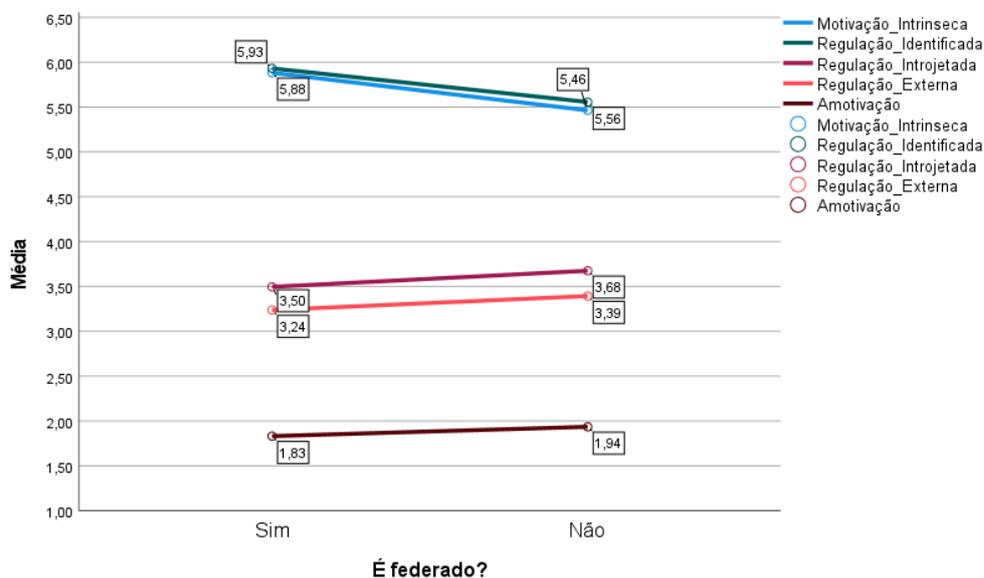
totalidade de dimensões da motivação. Por sua vez, a mediana referente aos alunos não praticantes de desporto federado apresenta um valor de 5,75, sendo o valor mais alto em relação às restantes dimensões da motivação.

Quanto à Regulação Introjetada, é interessante referir a homogeneidade entre os alunos praticantes e não praticantes de desporto no que diz respeito à mediana, situando-se esta, em ambos os grupos, no valor de 3,33. Este é o 3º valor mais alto em relação às restantes dimensões da motivação, para ambos os grupos.

Em relação à Regulação Externa, é possível perceber que a mediana difere apenas em 0,25 entre alunos federados e não federados, apresentando estes, valores de 3,00 e 3,25, respetivamente.

A amotivação apresenta um caso semelhante, porém, desta vez, a mediana difere em 0,5 entre alunos federados e não federados, apresentando estes, valores de 1 e 1,50. Esta última dimensão apresenta os valores de mediana mais baixos em relação à totalidade das dimensões da motivação.

Figura 2 - Média das dimensões da motivação de acordo com a prática ou não de desporto federado



Na figura 2 estão representadas as médias referentes às diferentes dimensões da motivação, de acordo com a prática ou não de desporto federado. Ao observar a figura, facilmente percebemos quais as dimensões que assumem valores da média mais altos e mais baixos. A partir dessa observação, podemos constatar que a Regulação Identificada é

a dimensão que apresenta valores mais altos, quer para os alunos federados, quer para os alunos não federados, com valores de $5,93 \pm 1,16$ e $5,46 \pm 1,33$, respetivamente. Seguido desta dimensão, temos a Motivação Intrínseca, a apresentar uma média de $5,88 \pm 1,28$ para os alunos federados e uma média de $5,46 \pm 1,33$ para os alunos não federados.

Um pouco abaixo do valor médio da escala (4), verificamos a presença da Regulação Introjetada, a apresentar um valor médio de $3,50 \pm 1,84$ para os alunos que praticam desporto federado e um valor médio de $3,68 \pm 1,85$ para os alunos que praticam desporto não federado. Verificamos ainda a presença da Regulação Externa, um pouco mais abaixo, apresentando um valor médio de $3,24 \pm 1,69$ para os alunos federados e uma média de $3,39 \pm 1,60$ para os alunos não federados. Por fim, e aproximado aos valores mínimos da escala, temos a amotivação com uma média a diferir em apenas 0,11 entre os alunos federados e não federados, que apresentam valores médios de $1,83 \pm 1,32$ e $1,94 \pm 1,28$, respetivamente.

Tendo então em conta que a distribuição da amostra apresenta uma distribuição normal, deveremos recorrer a testes paramétricos, indo ao encontro do teorema do limite central. Uma vez que o objetivo é comparar duas populações distintas (federados e não federados), deveremos assumir os testes de diferença Design Inter-sujeitos, cumprindo com os seguintes pressupostos:

- 1- Número de grupos definido pelas variáveis independentes;
- 2- Escala de medida da variável dependente;
- 3- Teste de diferenças inter-sujeitos.

Para o primeiro pressuposto, devem ser considerados os dois grupos pertencentes à amostra, nomeadamente os indivíduos federados e os não federado. Para o segundo pressuposto, deve ser considerada a escala da variável dependente (motivação) como sendo quantitativa. Por sua vez, para o terceiro pressuposto, devem ser considerados os dois grupos como sendo dois grupos distintos, uma vez que se trata de indivíduos diferentes.

Ao avaliar os pressupostos, podemos concluir que o teste a aplicar será o teste de amostras independentes (teste-t independente).

Tabela 4 - Teste paramétrico (Teste-t independente)

		Teste de amostras independentes								
		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig.	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Motivação _Intrinseca	Variâncias iguais assumidas	2,46	0,12	3,418	465	<,001	0,41882	0,12254	0,17801	0,65963
	Variâncias iguais não assumidas			3,439	435,95	<,001	0,41882	0,12179	0,17944	0,65819
Regulação_ Identificada	Variâncias iguais assumidas	3,01	0,08	3,273	465	<,001	0,37526	0,11464	0,14998	0,60053
	Variâncias iguais não assumidas			3,317	445,38	<,001	0,37526	0,11313	0,15292	0,5976
Regulação_ Introjetada	Variâncias iguais assumidas	0,04	0,84	-1,04	465	0,15	-0,1796	0,17276	-0,5191	0,15993
	Variâncias iguais não assumidas			-1,04	427,54	0,149	-0,1796	0,17267	-0,519	0,15983
Regulação_ Externa	Variâncias iguais assumidas	1,02	0,31	-1,02	465	0,155	-0,1562	0,15342	-0,4577	0,14526
	Variâncias iguais não assumidas			-1,01	414,65	0,156	-0,1562	0,15456	-0,46	0,1476
Amotivaçã o	Variâncias iguais assumidas	0,15	0,7	-0,86	465	0,196	-0,104	0,12137	-0,3425	0,13452
	Variâncias iguais não assumidas			-0,85	418,22	0,197	-0,104	0,12201	-0,3438	0,13585

Antes de interpretar o teste-t independente, importa verificar, através do teste de Levene para igualdade de variâncias, se as variâncias são ou não homogêneas. Assim, tendo em conta que o valor de p em todos os índices de motivação é superior a 0,05,

devemos considerar que as variâncias são homogêneas, pela qual importa que nos guiemos pelas variâncias iguais assumidas.

Ao analisar a tabela 7, é possível perceber que, no que diz respeito ao valor de T da Motivação Intrínseca, em que $t = 3,418$, apresenta valores semelhantes à Regulação Identificada em que $t = 3,273$. O mesmo acontece entre a Regulação Introjetada, em que $t = -1,04$, a Regulação Externa, em que $t = -1,02$ e a Amotivação, em que $t = -0,86$, apresentando esta última o valor de t mais baixo.

Relativamente à Significância, é possível verificar que tanto a Motivação intrínseca como a Regulação Identificada apresentam valores inferiores a 0,05 ($p < 0,001$). Por sua vez, os outros três índices já apresentam valores de p superiores a 0,05. A Regulação Introjetada apresenta um $p = 0,15$, a Regulação Externa apresenta um $p = 0,155$ e a Amotivação apresenta um $p = 0,196$.

3.5. Discussão dos resultados

A recolha de dados feita às 4 turmas do 3º ciclo da escola Dr.^a Maria Alice Gouveia permitiram inferir um conjunto de informações relativamente à influência da prática de desporto federado nos diferentes tipos de motivação. Na figura 1, embora se verifique pouca variância entre a mediana da Motivação Intrínseca e a Regulação Identificada dos alunos que praticam desporto, é possível verificar que há um decréscimo no que diz respeito ao valor da mediana à medida que vamos avançando na autodeterminação da motivação (da Motivação Intrínseca para a Amotivação).

À semelhança do estudo realizado por Folgar et al. (2014), e analisando os resultados obtidos na figura 1, podemos considerar que os indivíduos que praticam desporto federado fora do contexto escolar apresentaram um perfil mais autodeterminado, apresentando valores mais altos na Motivação Intrínseca e na Regulação Identificada e valores mais baixos na Regulação Externa e na Amotivação, em relação aos alunos que não praticam desporto federado. O valor da Regulação Introjetada é semelhante em ambos os grupos (3,33), o que difere do estudo suprarreferido.

Estudos realizados por Sarrazine et al. (2002) e Wilson et al. (2004) mostram que os indivíduos com perfil autodeterminado apresentam maior prazer, esforço e atitude

positiva em relação à participação desportiva, comparando com indivíduos com perfil menos autodeterminado, o que significa que os indivíduos que praticam desporto consideram o desporto importante nas suas vidas, demonstrando mais interesse, concentração, esforço e desempenho para a prática.

Por sua vez, quando olhamos para os alunos que não praticam desporto federado, e embora os valores da mediana da regulação identificada e da motivação intrínseca estejam muito próximos (5,67 e 5,75, respetivamente), esse decréscimo já não se verifica, uma vez que a mediana da Regulação Identificada é superior à mediana da Motivação Intrínseca.

Quando observamos os resultados obtidos, rapidamente percebemos que os alunos tendem a discordar de perfis de motivação menos autodeterminados (Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação), como é possível verificar pelos resultados obtidos nestes fatores, em que os seus valores médios se situam abaixo da média da escala de avaliação (1 a 7), tal como acontece no estudo feito por Folgar et al. (2014). A partir destes resultados podemos concluir que os alunos fisicamente mais ativos tendem a ter uma maior motivação para a prática desportiva, quer em contexto escolar, quer fora deste.

Ao comparar os diferentes índices de motivação para as aulas de Educação Física nos indivíduos que praticam e não praticam desporto federado, através da tabela 7, é possível verificar, através do teste-t independente, que a prática desportiva federada tem efeito sobre a Motivação Intrínseca e a Regulação Identificada, uma vez que houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$), mas não tem efeito sobre a Regulação Introjetada, a Regulação Externa e a Amotivação, uma vez que não houve diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

As diferenças estatisticamente significativas foram representadas a favor do grupo que pratica desporto federado na maioria dos perfis de motivação, com maior ênfase na Motivação Intrínseca e na Regulação Identificada, à semelhança do que se verifica no estudo de Fajardo et al. (2019), o que nos leva a concluir que, um aluno com hábitos de prática desportiva é intrinsecamente mais motivado em relação a um aluno sem qualquer ligação com o desporto.

Uma vez que a Motivação Introjetada está intimamente ligada ao sentimento de culpa, na qual a atividade não é aceite como um comportamento, já era de esperar que este valor fosse superior em relação aos alunos que não praticam desporto federado, pois este é

o comportamento característico dos alunos que fazem Educação Física com o objetivo de não se sentirem mal por não o fazer, não retirando qualquer prazer dessa prática, indo ao encontro do que foi referido por Sarrazine et al. (2002) e Wilson et al. (2004), que relacionam a motivação com o prazer na participação desportiva.

Analisados os resultados, podemos aceitar a hipótese H1 para a motivação intrínseca e regulação identificada, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas entre estes itens de motivação e a prática de desporto federado, rejeitando a hipótese H0. Por sua vez, quando nos referimos à regulação externa, à regulação introjetada e à amotivação, aceitamos a hipótese H0, uma vez que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes itens de motivação e a prática de desporto federado, rejeitando a hipótese H1.

3.6. Conclusões

O objetivo deste estudo foi verificar os níveis de motivação dos jovens alunos do 2º e 3º ciclo de ensino para as aulas de Educação Física, com base nos perfis de motivação propostos pela teoria da autodeterminação. De acordo com o objetivo específico, procurou-se perceber até que ponto a prática de desporto federado influencia os jovens alunos nessa motivação para as aulas de Educação Física. Para cumprir com estes objetivos, foram apresentados os resultados obtidos através do questionário PLOCQ, em tabelas, o que permitiu aferir a distinção entre alunos praticantes e não praticantes de desporto federado.

A pergunta de partida - Terá a prática de desporto federado influência na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física? - foi respondida através da investigação na realidade escolar, que possibilitou desvelar o impacto da prática desportiva federada na motivação para a prática de Educação Física na escola, na perspetiva dos jovens alunos.

Em relação à variável estudada “prática de desporto federado”, foi possível perceber que os alunos que praticam desporto federado são, tendencialmente, intrinsecamente mais motivados para a Educação Física, atuando por meio da regulação identificada, sendo a sua amotivação menor em relação aos alunos que não praticam desporto federado. Este resultado foi ao encontro daquelas que foram as hipóteses, na medida em que se confirma que a prática de desporto federado tem sim influência na

motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, o que foi apresentado pelos diferentes perfis de motivação.

Através dos resultados obtidos, foi ainda possível perceber que os alunos que praticam desporto federado têm maior motivação intrínseca e identificada, o que favorecerá a sua continuidade na prática.

As diferenças significativas foram representadas a favor do grupo que pratica desporto federado na maioria dos perfis de motivação, com maior ênfase na motivação intrínseca, o que nos leva a concluir que, um aluno com hábitos de prática desportiva é intrinsecamente mais motivado em relação a um aluno sem qualquer ligação com o desporto fora do contexto escolar.

Importa salientar que a falta ou perda de motivação por parte dos indivíduos, apresenta-se como um dos motivos mais impactantes para a falta de prática desportiva federada ou até abandono da prática, constituindo este estudo uma análise importante na medida em que é fundamental analisar as variáveis que predizem a motivação devido à sua relação com a prática desportiva dos indivíduos, no presente e no futuro.

Ao questionar os alunos relativamente à importância que estes dão às aulas de Educação Física, percebemos que a parte dos alunos responderam que não serve para nada, inseridos estes na não prática de desporto federado, sendo que o restante respondeu que serve para aprender, fazer exercícios, para saúde e para se divertir.

3.7. Limitações do estudo

Relativamente às limitações do estudo descrito pode-se referir, em relação à amostra que, além de esta se demonstrar heterogénea relativamente ao género (47,1% do sexo masculino e 52,9% do sexo feminino), por outro lado, revela-se homogénea para a faixa etária (12 aos 18 anos), sendo que apenas 8 indivíduos se encontram na faixa etária dos 16 aos 18 anos, o que coloca problemas relativamente à generalização dos resultados.

O segundo ponto a referir tem a ver com as características ambientais, como são exemplo as infraestruturas, as matérias lecionadas no período em que o questionário foi aplicado e a ligação que os alunos têm com o professor, que poderão ser aspetos

importantes a considerar quando se trata da motivação dos alunos para as aulas de educação física.

Não menos importante são as questões socioeconómicas, na medida em que, para praticar a grande maioria das modalidades desportivas fora do contexto escolar, é necessário o pagamento de inscrições e mensalidades, o que se pode assumir como uma limitação, pois nem todas as famílias têm possibilidade de comportar essas despesas.

3.8 Referências Bibliográficas

Acar, Zeycan, and Nevin Gündüz. 2017. “Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students.” *Universal Journal of Educational Research* 5(5):901–10. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050533>

Almeida, J. Ferreira et all (1994). *Introdução à sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.

Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (2009). A motivação do aluno. *ETD – Educação Temática Digital*, 10, 347. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..949>

Boruchovitch, E. (2009). A motivação do aluno. *ETD - Educação Temática Digital*, 10, 347. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..949>

Cid, L., Rodrigues, F., Santos Teixeira, D., Alves, J., Machado, S., Murillo-Rodríguez, E., & Monteiro, D. (2020). Exploração de um modelo de segunda ordem da Versão Portuguesa da Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNEsp): validade do constructo e invariância. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 20(2), 95–111. <https://doi.org/10.6018/cpd.407391>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1–6. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-24>

- Escamilla Fajardo, P., Alguacil Jiménez, M., & González-Serrano, M. H. (2019). Variables predictoras de la motivación deportiva en estudiantes de secundaria federados y no federados (Variables predicting sports motivation in federated and non-federated high school students). *Retos*, 2041(38), 58–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73551>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abrales, J. A. (2014). Importance of Physical Education: Motivation and Motivational Climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 364–370. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.323>
- Gutierrez, M. S., Pilsa, C. D. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 86, 86–92. <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=108>
- Isorna Folgar, M., Rial Boubeta, A., & Vaquero-Cristóbal, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados (Motivations for practicing sports in federate and non-federate students). *Retos*, 25, 80–84. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34485>
- Liu, T., & Lipowski, M. (2021). Influence of cooperative learning intervention on the intrinsic motivation of physical education students—a meta-analysis within a limited range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- Machado, António, and José Matias Alves. 2013. Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto. <https://doi.org/10.34632/9789899618640>
- Moreno, R., L. Duarte, & G. Schwartz. 2006. “Persuasão e Motivação: Interveniências Na Atividade Física e No Esporte.” *Revista Digital*, 11 (103). I ISSN 1514-3465, Nº. 103, 2006
- Patrício, Miguel, Marisa Loureiro, and Francisco Caramelo. 2011. *Sebenta de Bioestatística - Abordagem Prática*. Edited by Plátano Editora.

- Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *O Portal dos Psicólogos*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395–418. <https://doi.org/10.1002/ejsp.98>
- Sierra-Díaz, Manuel Jacob, Sixto González-Víllora, Juan Carlos Pastor-Vicedo, and Guillermo Felipe López-Sánchez. 2019. “Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education.” *Frontiers in Psychology* 10(October). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- 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 Educacao Fisica*, 24(2), 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007>
- Vasconcelos, José. (2020). “Motivation in Physical Education : The Differentiated Effect of Gender , Age and Sport ’ s Involvement Autor (Es): Publicado Por : URL Persistent. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0474-9_10
- Veríssimo, L. (2012). Trajetórias de Dificuldades de Aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais. Tese de Doutorado não publicada. Porto: FPCE – UP.
- Vílchez, P. C., & Ruiz, F. J. (2016). Achievement goals in physical education and sport and physical activity in leisure on students from Spain, Costa Rica and Mexico. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.e2701>
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N., & Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students.

Research Quarterly for Exercise and Sport, 75(1), 81–91.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609136>

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a reflexão em relação àquilo que fomos enquanto professores estagiários, é a vez de refletir em relação ao que achamos que falta atingir e de que forma o podemos atingir, ou seja, o que podemos continuar a resolver, ao longo da nossa formação profissional, que nos vai permitir atingir o que ficou em falta.

No que diz respeito às atividades de ensino-aprendizagem, podemos considerar que o estágio nos colocou à prova diversas vezes, tornando-se bastante claro de que o conhecimento não é estanque, é antes um processo infindável, em constante mudança, o que nos leva a ter a consciência de que, além de ensinar, tivemos e teremos muito que aprender, não só com a orientadora, mas também com os nossos alunos, que nos foram lançando desafios diversos ao longo do ano letivo.

Sem dúvida que um planeamento eficaz e coerente é a chave para a condução da ação do professor, na medida em que nos permite estruturar e adequar o planeamento às necessidades da turma, tornando o plano anual, as Unidades Didáticas e, essencialmente, os planos de aula únicos de cada turma.

Em relação às atividades de organização e gestão escolar, sentimos que houve um constante desafio entre aprender e aplicar. Se por um lado sentimos o desafio de aprender através de pesquisas sobre o cargo que íamos desempenhar, sobre as tarefas e os objetivos a cumprir, por outro lado sentimos também o desafio de aplicar essa sabedoria ao longo das sessões de assessoria. O acompanhamento por parte da professora assessorada poderia ter sido mais consistente, o que deixou algumas lacunas relativamente à noção do papel, na prática, da professora coordenadora da biblioteca.

A área de projetos e parcerias educativas foi a área que melhor nos permitiu desenvolver competências no que diz respeito ao planeamento e realização de eventos e atividades escolares. Houve uma grande capacidade de trabalho em equipa, não só entre o NE, mas também com a professora orientadora e os professores do departamento de Educação Física. Quando se trata de colaboração, é de extrema importância a disponibilidade e, acima de tudo o comprometimento para o bem do grupo, tendo este sido um ponto forte, se não o mais forte, do NE.

Por fim, no que diz respeito à atitude ético-profissional, e tal como referido anteriormente, podemos concluir que, enquanto professores estagiários, assumimos um

constante comprometimento com o EP e com as respectivas turmas. Procurámos resolver as nossas lacunas muito através do trabalho em colaboração e cooperação, ficando sempre claro que somos um só. As ações de formação ajudaram-nos a crescer e a resolver algumas dificuldades não só na prática, como também na produção de documentos e no planeamento.

Destacamos, em jeito de conclusão, a importância da experiência do estágio pedagógico para a nossa vida profissional e, sobretudo, pessoal. Foi no estágio que tivemos o primeiro contacto com uma turma ao longo de um ano letivo, que vimos os professores de Educação Física da escola como colegas de profissão e que fomos confrontados com um conjunto de dificuldades com a qual tivemos de ter a capacidade de lidar. Foi no estágio pedagógico que começamos a construir a base na nossa futura carreira profissional, que vimos onde não podemos errar e o que fazer para melhorar aquilo que ainda não era tão claro ou que não fazíamos tão bem.

Foram 9 longos meses de incertezas, cansaço e alguns dilemas, mas foram, acima de tudo, 9 meses de convivência, muita aprendizagem e muitas recompensas que nos fazem adorar o que fazemos, ser professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S., 2007. “Ser Professor Coordenador Pedagógico: Sobre O Trabalho Docente e a Sua Autonomia.” *Belo Horizonte*.
- Atamturk, H. (2018). Ensuring quality physical education (PE) instruction: the role of department heads. *Quality and Quantity*, 52(s1), 261–269. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0610-8>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, 31, 213–230. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602008000100013>
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on Lesson Planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>
- Farias, G. O., Graça, A., Batista, P., & Nascimento, J. (2012). Competências profissionais em Educação Física : uma abordagem ao longo da carreira docente. *Motriz, Rio Claro*, 18, 656–666.
- Gaspar, Ivone e Roldão, Maria do Céu (2007). Elementos de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta
- Gumbo, S., Magonde, S., & Nhamo, E. (2017). Teaching Strategies Employed by Physical Education Teachers in Gokwe North Primary Schools. *International Journal of Sport, Exercise and Health Research*, 1(2), 61–65. <https://doi.org/10.31254/sportmed.1203>
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade*.
- Kelley, C. M., & McLaughlin, A. C. (2012). Individual differences in the benefits of feedback for learning. *Human Factors*, 54(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/0018720811423919>

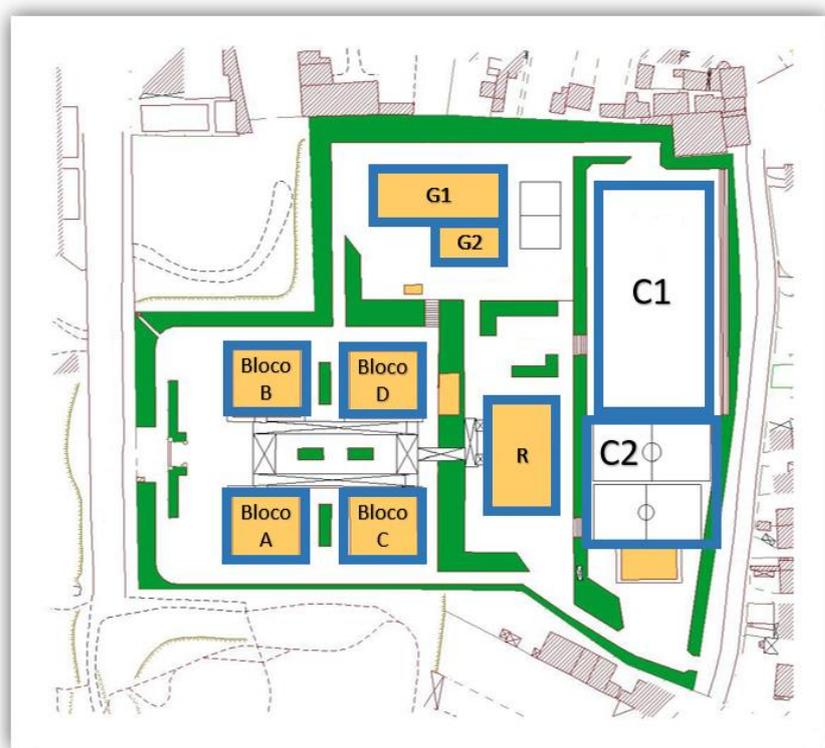
- Lira, M., & Silva, V. P. G. (2015). Motivação Intrínseca Vs. Motivação Extrínseca: a Aplicação Da Escala Wpi No Contexto Do Setor Público Português. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(4), 171–195. <https://doi.org/10.18028/2238-5320/rgfc.v5n4p171-195>
- Lopes, M. R. S., Neto, A. R. M., Parente, M. L. da C., Araújo, J. G. E., de Sousa, C. B., & Moura, D. L. (2016). A prática do planejamento educacional em professores de educação física: Construindo uma cultura do planejamento. *Journal of Physical Education (Maringá)*, 27(1), 1–9. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2748>
- Macedo, S. M. F., & Caetano, A. P. V. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, 10, e020028. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1252>
- Mamoon, A.-B., Kabir, R. & Ismat, R. (2016). The Value and Effectiveness of Feedback in Improving Students’ Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 38–41.
- Markovic, D., & Rodovic-Markovic, M. (2012). A New Model of Education: Development of Individuality through the freedom of Learning. *E-Journal of the World Academy of Art and Science*, 1(1), 97–111.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt>
- Regualos, R., Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2006). Teachers’ reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32–40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Roediger, H., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives On Psychological Science*, 1(3), 181-210.

- Salmon, A. K., & Barrera, M. X. (2021). Intentional questioning to promote thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822>
- Stănescu, M. (2013). Planning Physical Education – from Theory to Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 790–794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2017). The three-axes model of planning in physical education (El modelo de planificación de tres ejes en Educación Física). *Retos*, 2041(33), 313–319. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54533>
- VIEIRA, I. M. A. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. *A Autoavaliação Como Instrumento de Regulação Da Aprendizagem.*, 161. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1>
- Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2008). Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 10, 51–95. https://doi.org/10.21631/rpp10/11/12_51
- Zhu, J., Foster, A., Muschio, G., Patterson, J., Valls-Vargas, J., & Newman, D. (2014). Towards balancing learner autonomy and pedagogical process in educational games. *Chi Play 2014*, 455–456. <https://doi.org/10.1145/2658537.2661326>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação física do 3º ciclo do Ensino Básico. 2.*
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário Da República, 1.ª Série - N.º 129*, 2918–2928.
- Ciência, M. da E. e. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. *Diário Da República*, 3476–3491.
- Ciência, M. da E. e. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. *Diário Da República*, 3476–3491.

ANEXOS



Anexo 2 - Administração e gestão do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul



```

    graph TD
      CP[Conselho Pedagógico] --- AP[Diretora Amélia Pais]
    
```

Diretora	Amélia Pais	
Coordenador de Departamento	Pré-Escolar	Anabela Franco
	1º Ciclo	José Marcelino
	Ciências Sociais e Humanas	Graça Simões
	Educação Especial	Manuela Filipe
	Expressões	Jorge Oliveira
	Línguas	Hermínia Farias
	Matemática e Ciências Experimentais	Bernardete Constantino
Coordenadora SPO	Ana Sampaio	
Coordenadora de Projetos	Susana Loja	
Coordenadora dos DT	2º Ciclo	Lurdes Cotovio
	3º Ciclo	Mécia Pereira
Coordenadora BE	Maria João Caldeira	

Anexo 3 - Questionário aplicado ao 9ºB no início do ano letivo

Nome: _____
Nº: _____

Gostas de Educação Física? SIM NÃO
Se sim, porquê?
Quais as modalidades de que mais gostas?
Quais as modalidades de que menos gostas?
Praticas algum desporto federado? SIM NÃO
Se sim, qual? E há quanto tempo?
O que mudarias nas aulas de Educação Física?

Anexo 4 - Modelo de plano de aula

Plano Aula			
Professor(a):	Data:	Hora:	Duração:
U.D.:	Ano/Turma:	Local:	
Nº de aula:	Nº de alunos previstos/dispensados:		
Nº de aula U.D.:	Estilos de Ensino:		
Recursos materiais:		Função Didática:	
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ Função Didática	Áreas Comp/ AE
P	T						
Parte inicial							
Parte fundamental							
Parte final							

Componentes críticas dos elementos técnicos da modalidade:

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

Reflexão Crítica / Relatório da Aula

1. Planeamento da aula

2. Intervenção

2.1 Instrução

Preleção

Demonstração

Feedback

Questionamento

2.2 Gestão

Gestão do espaço

Gestão do material

Gestão do tempo

Gestão dos alunos

2.3 Circulação e posicionamento

3. Decisões de ajustamento

4. Aspetos positivos a salientar

5. Aspetos a melhorar

6. Bibliografia

Anexo 6 - Modelo de relatório de observação

Observador:			Estagiário Observado:		
Escola: EB 2,3 Drª Maria Alice Gouveia			Data da observação:		
Local:			Nº de alunos:		
Ano/Turma:			Matéria:		Nº Aula (UD):
PRELEÇÃO INICIAL	Clareza (S/N)	Rigor terminológico (S/N)	Apresentação das regras e objetivos da aula (S/N)	Atitude motivadora (S/N)	Posicionamento Adequado (S/N)
Observações:					

TAREFAS	Dimensão: Instrução							Controlo da prática
	Clara, objetiva, sucinta (S/N)	Apresentação das condições de realização (S/N)	Demonstração/ modelo adequada/o (S/N)	Posicionamento correto (S/N)	Frequência do FB (+/-)	Diversidade do FB (Quanto ao objetivo e forma) (+/-)	Fecho do ciclo de FB (S/N)	Circulação e Posicionamento adequados (S/N)
AQUECIMENTO								
Observações:								
EXERCÍCIO 1								
Observações:								
RETORNO À CALMA								
Observações:								

EM RELAÇÃO À AULA	Dimensão: Gestão e Organização						
	Rotinas de aula (S/N)	Tempo despendido na organização (+/-)	Tempo das transições entre exercícios (+/-)	Tempo de prática (+/-)	Gestão do comportamento dos alunos (S/N)	Gestão das situações de aprendizagem (S/N)	Fluxo da aula (+/-)
Observações:							

EM RELAÇÃO À AULA	Dimensão: Clima e Disciplina						
	Interação com os alunos (+/-)	Gestão do clima emocional da aula (S/N)	Clima Positivo e Motivador (+/-)	Empenho dos alunos (+/-)	Reforço dos comportamentos adequados (S/N)	Gestão de comportamentos fora da tarefa (S/N)	Intervenção em comportamentos de desvio (+/-)
Observações:							

Análise/Reflexão Crítica

Anexo 7 - Distribuição de aulas 1º período

Mês	Semanas	Aulas	Data	Espaço	Unidade Didática	Função Didática	
Setembro	1	1	20/09/2021	G1	Voleibol	Avaliação Formativa Inicial	
		2 e 3	22/09/2021	G1	Voleibol e Aptidão Física	Introdução e Exercitação	
	2	4	27/09/2021	G2/C1	Basquetebol	Avaliação Formativa Inicial	
		5 e 6	29/09/2021	G2/C1	Basquetebol e Atletismo	Exercitação	
Outubro	3	7	04/10/2021	C2	Andebol	Avaliação Formativa Inicial	
		8 e 9	06/10/2021	C2	Andebol e Atletismo	Introdução e Exercitação	
	4	10	11/10/2021	C1	Basquetebol	Introdução e Exercitação	
		11 e 12	13/10/2021	G1	Voleibol e Aptidão Física	Introdução, Exercitação e Consolidação	
	5	13	18/10/2021	G1	Voleibol	Introdução, Exercitação e Consolidação	
		14 e 15	20/10/2021	G2/C1	Basquetebol e Atletismo	Introdução, Exercitação e Consolidação	
	6	16	25/10/2021	C2	Andebol	Introdução e Exercitação	
		17 e 18	27/10/2021	C2	Andebol e Atletismo	Exercitação e Consolidação	
	Novembro	7	19 e 20	03/11/2021	G1	Voleibol e Aptidão Física	Introdução, Exercitação e Consolidação
		8	21	08/11/2021	G1	Voleibol	Introdução, Exercitação e Consolidação
22 e 23			10/11/2021	C1/G1	Atletismo, Basquetebol e Voleibol	Exercitação e Consolidação	
9		24	15/11/2021	G2/C1	Basquetebol	Consolidação	
10		25 e 26	22/11/2021	G1	Voleibol	Exercitação e Consolidação	
		27	24/11/2021	G1	Voleibol e Aptidão Física	Consolidação	
11	28 e 29	29/11/2021	G2/C1	Basquetebol	Avaliação Sumativa		
Dezembro	12	31	06/12/2021	G1	Voleibol	Avaliação Sumativa	
	13	32	13/12/2021	C2	Andebol	Avaliação Sumativa	
		33 e 34	15/12/2021	G2/C1	Andebol Atividade DAC	Avaliação Sumativa	

Anexo 8 - Distribuição de aulas 2º período

Mês	Semanas	Aulas	Data	Espaço	Unidade Didática	Função Didática	
Janeiro	14	35	10/01/2022	G2/C1	Atletismo	Exercitação	
		36 e 37	12/01/2022	G2/C1	Ginástica	Avaliação Formativa Inicial	
	15	38	17/01/2022	G1	Badminton	Avaliação Formativa Inicial	
		39 e 40	19/01/2022	C2	Futebol	Avaliação Formativa Inicial	
	16	41	24/01/2022	G2/C1	Atletismo	Avaliação Formativa Inicial	
		42 e 43	26/01/2022	G1	Badminton e Aptidão Física	Exercitação	
Fevereiro	17	44	31/01/2022	G1	Badminton	Exercitação	
		45 e 46	02/02/2022	G2/C1	Ginástica	Exercitação	
	18	47	07/02/2022	G2/C1	Atletismo	Avaliação Formativa Inicial	
		48 e 49	09/02/2022	C2	Futebol	Exercitação	
	19	50	14/02/2022	G1	Badminton	Exercitação	
		51 e 52	16/02/2022	G1	Badminton e Aptidão Física	Introdução e Exercitação	
	20	53	21/02/2022	G2/C1	Futebol	Exercitação	
		54 e 55	23/02/2022	G2/C1	Ginástica	Avaliação Formativa Inicial e Introdução	
	21	56	28/02/2022	G1	Badminton	Exercitação e Consolidação	
		57 e 58	02/03/2022	C2	Futebol	Exercitação e Consolidação	
	Março	22	59	07/03/2022	G2/C1	Atletismo	Avaliação Formativa Inicial e Consolidação
			60 e 61	09/03/2022	G1	Badminton e Aptidão Física	Introdução e Exercitação
23		62	14/03/2022	G1	Badminton	Exercitação e Consolidação	
		63 e 64	16/03/2022	G2/C1	Ginástica	Exercitação e Avaliação Sumativa	
24		65	21/03/2022	G2/C1	Atletismo	Exercitação e Consolidação	
		66 e 67	23/03/2022	C2	Futebol	Consolidação	
25		68	28/03/2022	G1	Badminton	Consolidação	
		69 e 70	30/03/2022	G1	Badminton e Aptidão Física	Avaliação Sumativa	
Abril	26	71	04/04/2022	G2/C1	Futebol	Avaliação Sumativa	
		72 e 73	06/04/2022	G2/C1	Atletismo e Aptidão Física	Avaliação Sumativa	

Anexo 9 - Distribuição de aulas 3º período

Mês	Semanas	Aulas	Data	Espaço	Unidade Didática	Função Didática
Abril	27	74 e 75	20/04/2022	C2	Andebol e Futebol	Consolidação
	28	76 e 77	27/04/2022	C2	Andebol e Futebol	Consolidação
	29	78	02/05/2022	G1	Voleibol	Consolidação
		79 e 80	04/05/2022	C1	Atletismo e Basquetebol	Consolidação
	30	81	09/05/2022	C1	Basquetebol	Avaliação Sumativa
Maio	30	82 e 83	11/05/2022	C2	Andebol e Futebol	Consolidação e Avaliação Sumativa
		84	23/05/2022	G1	Voleibol	Consolidação
	31	85 e 86	25/05/2022	G1	Voleibol	Consolidação
Junho	32	87 e 88	01/06/2022	G1	Futebol e Voleibol	Avaliação Sumativa

Anexo 10 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 1º período

Aulas	Unidade Didática	Aprendizagens Essenciais
1	Voleibol	1; 2; 3; 4,2; 4,3; 6 a) b)
2 e 3	Voleibol e Aptidão Física	1; 2; 3; 4,2; 4,3; 6 a) b) c) A1; A2.1; A2.2
4	Basquetebol	1; 2; 3; 5 b) c) d) j)
5 e 6	Basquetebol e Atletismo	1; 2; 3; 5 b) c) d) j) 1; 2
7	Andebol	1; 2; 3; 4
8 e 9	Andebol e Atletismo	1; 2; 3; 5 e) f) g) i) 1; A1
10	Basquetebol	1; 2; 3; 4.1; 4.2; 4.3; 5 a) b) c) d) i) j)
11 e 12	Voleibol e Aptidão Física	1; 2; 3; 4; 6 a) b) c) d) A1; A2.1; A2.2
13	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5.1; 6 a) b) c) e)
14 e 15	Basquetebol e Atletismo	1; 2; 3; 4; 5 a) b) c) d) i) j)
16	Andebol	1; 2; 3; 5 e) f) g) i)
17 e 18	Andebol e Atletismo	1; 2; 3; 5 a) d) e) f) g) h) i) 1; A1
19 e 20	Voleibol e Aptidão Física	1; 2; 3; 4; 5; 6 a) b) c) e) A2.1; A2.2; A4.1
21	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5.1; 6 a) b) c) g)
22 e 23	Atletismo, Basquetebol e Voleibol	1; A1 1; 2; 3; 4; 5 a) b) c) d) e) n) 1; 2; 3; 4; 5; 6 a) b) c) g)
24	Basquetebol	1; 2; 3; 4; 5 a) b) c) d) e) f) g) h) i) j) n)
25 e 26	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5; 6 a) b) c) d) g)
27	Voleibol e Aptidão Física	1; 2; 3; 4; 5; 6 a) b) c) d) A2; A4; A5
28 e 29	Basquetebol	1; 2; 3; 4; 5 a) b) c) d) e) f) g) h) i) j) n)
31	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5; 6 a) b) c) d) g)
32	Andebol	1; 2; 3; 4; 5
33 e 34	Andebol e Atividade DAC	1; 2; 3; 4; 5 1; 2,1; 2,2; 2,3; 3

Anexo 11 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 2º período

Aulas	Unidade Didática	Aprendizagens Essenciais
35	Atletismo	1; 2
36 e 37	Ginástica	1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4
38	Badminton	1; 2; 3.1; 3.3
39 e 40	Futebol	1; 2; 3; 5
41	Atletismo	1; 2; 3
42 e 43	Badminton e Aptidão Física	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3 A2; A3.6; A4
44	Badminton	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4
45 e 46	Ginástica	1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4
47	Atletismo	1; 2; 4
48 e 49	Futebol	1; 2; 3; 4.1; 5 a) b) d) g)
50	Badminton	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4
51 e 52	Badminton e Aptidão Física	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4 A2; A3.6; A4.1
53	Futebol	1; 2; 3; 4.1; 4.2; 5 a) b) d) g) h)
54 e 55	Ginástica	1; 2.1
56	Badminton	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4
57 e 58	Futebol	1; 2; 3; 4.1; 4.2; 4.5; 5 a) b) d) e) f) g) h)
59	Atletismo	1; 2; 3; 4; 5
60 e 61	Badminton e Aptidão Física	1; 2; 3; 4 A2; A4.1; A5
62	Badminton	1; 2; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 4
63 e 64	Ginástica	1; 2.1; 3.2; 3.3; 3.4
65	Atletismo	1; 2; 3; 4; 5
66 e 67	Futebol	1; 2; 3; 4; 5 a) b) c) d) e) g) h) i)
68	Badminton	1; 2; 3; 4
69 e 70	Badminton e Aptidão Física	1; 2; 3; 4 A2.1; A2.2; A3.6; A5
71	Futebol	1; 2; 3; 4
72 e 73	Voleibol	1; 2; 3; 4; 6

Anexo 12 - Aprendizagens essenciais trabalhadas no 3º período

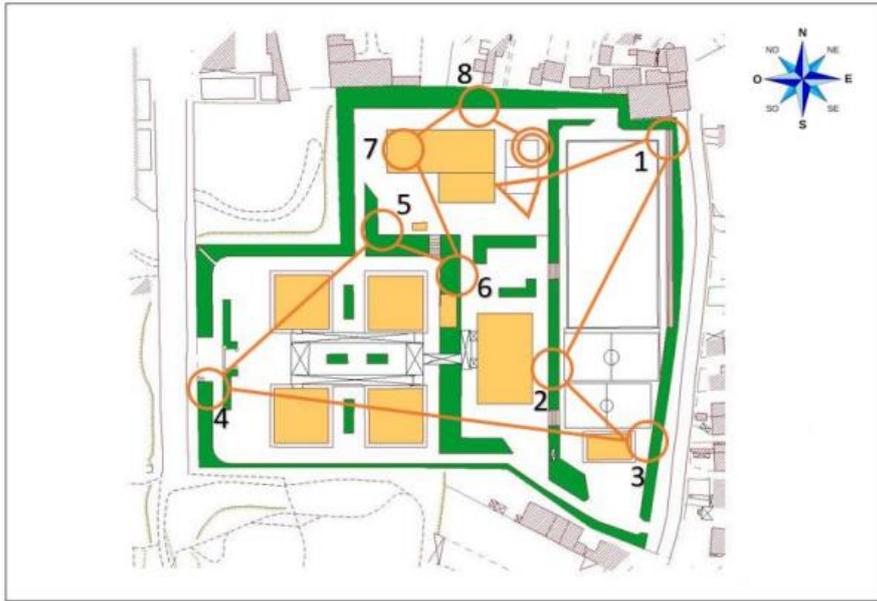
Aulas	Unidade Didática	Aprendizagens Essenciais
74 e 75	Andebol e Futebol	1; 2; 3; 4; 5 1; 2; 3; 4; 5
76 e 77	Andebol e Futebol	1; 2; 3; 4; 5 1; 2; 3; 4; 5
78	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5; 6
79 e 80	Atletismo e Basquetebol	1; 3; 7 1; 2; 3; 4.3; 5;
81	Basquetebol	1; 2; 3; 4; 5
82 e 83	Andebol e Futebol	1; 2; 3; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5 1; 2; 3; 4; 5
84	Voleibol	1; 2; 3; 3.2; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 4
85 e 86	Voleibol	1; 2; 3; 4; 5
87 e 88	Futebol e Voleibol	1; 2; 3; 4; 5

Anexo 13 - Ficha de autoavaliação diária

Empenho/comportamento	08/11/2021			_/_/_			_/_/_			_/_/_		
	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:	Nº:
Participei ativamente nas tarefas, com interesse												
Contribuí para um bom ambiente durante a aula												
Respeitei a professora quando queria falar e explicar os exercícios												
Utilizei o material de forma adequada												
Avaliação da aula: 0 a 5												

Níveis	Parâmetros
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades individuais não executa as exigências de caráter técnico em situação analítica e sequência de movimentos; - Nas atividades coletivas não executa as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades individuais não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação analítica e sequência de movimentos; - Nas atividades coletivas não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades individuais executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação analítica e sequência de movimentos; - Nas atividades coletivas executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 4	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades individuais executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica e sequência de movimentos; - Nas atividades coletivas executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 5	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades individuais executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica e sequência de movimentos; - Nas atividades coletivas executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo.

Anexo 15 - Mapa atividade DAC



Símbolo	Legenda
	Ponto de partida
	Baliza (local onde se situa)
	Ponto de chegada
	Caminho
	Espaços verdes
	Edificações

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

coimbraul

O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA APRESENTA

MEGA-ATLÉTICOS

2ª EDIÇÃO

2º E 3º CICLOS

PROVA EM EQUIPA

EB 2,3 DRª Mª ALICE GOUVEIA

4 E 5 DE ABRIL

DIA 4 ABRIL

9H 7º ANO
10H 8º ANO
11H 9º ANO

DIA 5 ABRIL

9H 30 M 5º ANO
10H 30M 6º ANO

**EXCELÊNCIA
RESPEITO
AMIZADE**

ESTÁS PREPARADO PARA ESTE DESAFIO?

"NINGUÉM DEVE SER DEIXADO PARA TRÁS"

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

EQUIPAS DE 4 ELEMENTOS DA TURMA

INSCRIÇÕES ATÉ AO DIA 1 DE ABRIL JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**CORRIDA DE VELOCIDADE/BARREIRAS
CORRIDA DE ESTAFETAS**

**SALTO EM COMPRIMENTO
LANÇAMENTO DO VORTEX**



RESULTADOS MEGA-ATLÉTICOS

2ª EDIÇÃO

5º ANO

2º Lugar

(185 pts)



1º Lugar

(187 pts)



3º Lugar

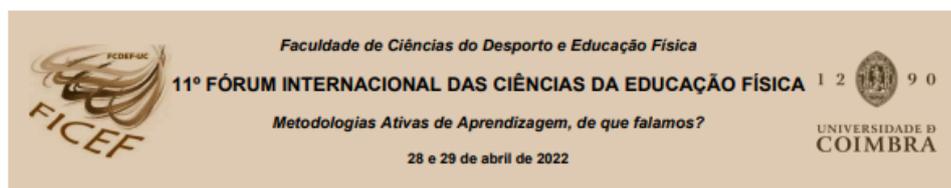
(181 pts)



Classificação	Equipa	Pontuação
1º		187
2º		185
3º		181
4º		177
5º		156
6º		154
7º		152
8º		150
9º		148
10º		134
11º		133
12º		133
13º		131
14º		130
15º		128
16º		124
17º		124
18º		110
19º		104
20º		104

NOTA: A DISTINÇÃO ENTRE O 1º E O 2º LUGAR FOI FEITA DE ACORDO COM O RESULTADO OBTIDO NA PROVA DE VELOCIDADE

AS RESTANTES EQUIPAS RECEBERAM OS RESPECTIVOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO POR E-MAIL.



DIPLOMA

Daniela Sousa Cruz apresentou o trabalho *A motivação dos alunos do 2º e 3º ciclos para as aulas de Educação Física de acordo com a prática ou não de desporto federado* 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



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Daniela Sousa

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

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt



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

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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