FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

LUÍS CARLOS MARQUES BRANDÃO

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA B DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2013/2014

Motivação intrínseca e Capacidade Física Percebida dos alunos nas aulas de Educação Física

COIMBRA
2014

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

LUÍS CARLOS MARQUES BRANDÃO

2012115464

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA B DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2013/2014

Motivação intrínseca e Capacidade Física Percebida dos alunos nas aulas de Educação Física

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

Orientador: Professor Doutor José Pedro Ferreira

Coorientador: Professor Vasco Gonçalves

COIMBRA

2014

ESTA OBRA DEVE SER CITADA COMO:

Brandão, L. (2014). *Relatório final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma B do 7º ano no ano letivo 2013/2014*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Aos meus pais, irmã e amigos pelo apoio incondicional demonstrado ao longo desta etapa.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Vasco Gonçalves, pelos preciosos ensinamentos e dedicação demostrada ao longo desta caminhada.

Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira pela sua disponibilidade e úteis conselho que sempre me transmitiu

Ao meu Pai e à minha Mãe, por todo o apoio, carinho e incentivo que constantemente me transmitiram, por acreditarem em mim e especialmente por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos.

À minha irmã, por ser quem é... Por me ouvir, aconselhar e apoiar incondicionalmente.

Aos meus sobrinhos, por tornarem esta etapa ainda mais especial.

A toda a minha família, pelos constantes incentivos.

Aos amigos de sempre e para sempre, por me ouvirem, apoiarem e aconselharem.

Aos companheiros desta aventura, Jacinta, Raquel e Rui, por tornarem esta nossa caminhada tão especial.

Aos 21 alunos da turma B do 7º ano, por me permitirem ensinar e ser ensinado.

À Escola Básica 2,3 c/sec. José Falcão de Miranda do corvo, escola que me viu crescer enquanto aluno e que agora tão bem me recebeu enquanto Professor Estagiário.

Aos meus colegas de trabalho, pela sua inteira disponibilidade e apoio demonstrado.

Aos que de alguma forma cruzaram o meu caminho e me ajudaram a alcançar os meus objetivos.

A todos o meu sincero obrigado!

“O Homem não existe, não vive, não se educa, não se realiza, separadamente do seu corpo. Ninguém despe o seu próprio corpo.”

Teotónio Lima

RESUMO

O Estágio Pedagógico representa o momento de convergência entre a formação teórica e o mundo real do ensino, tratando-se de um dos mais importantes marcos na vida profissional, uma vez que tem como objetivo favorecer a integração dos conhecimentos já adquiridos através de uma prática guiada e supervisionada. Após o término desta importante etapa, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, surge a necessidade de realizar uma reflexão das práticas desenvolvidas, de modo a elucidar o percurso formativo realizado ao longo deste ano letivo junto da turma B do 7º ano da Escola Básica C/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo no ano letivo 2013/2014. Este documento consiste então na elaboração do Relatório Final do Estágio Pedagógico e está estruturado em três capítulos fundamentais. O primeiro faz referência à contextualização da prática desenvolvida, onde são apresentadas as expetativas iniciais, o projeto formativo e os elementos relativos às condições locais e, ainda os aspetos determinantes da relação educativa. No segundo capítulo é apresentada uma análise das práticas pedagógicas através da reflexão das atividades desenvolvidas e das aprendizagens conseguidas, e por fim, o terceiro e último capítulo, que está subjacente à exploração do tema/problema "Motivação intrínseca e Capacidade Física Percebida dos alunos nas aulas de Educação Física". O aprofundar desta temática surge pela vontade de perceber a intensidade da motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física e de que forma esta motivação pode estar relacionada com as suas capacidades físicas percebidas. A abordagem deste assunto tem como objetivo fundamental, a melhoria da intervenção junto dos alunos com níveis de motivação inferior, adequando as minhas práticas pedagógicas à situação concreta. Os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, na dimensão "Competência" e entre os rapazes da turma do 7ºB, percecionados pelo docente como desmotivados, em relação aos restantes alunos, na dimensão "Pressão/Tensão".

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Processo Ensino-Aprendizagem. Planeamento. Realização. Avaliação. Motivação.

ABSTRACT

The Teaching Internship is the moment of convergence between theoretical training and the real world of teaching. It is one of the most important milestones in one's professional life, since it aims to foster the integration of acquired knowledge through a guided and supervised practice. This important step was taken under the Master Degree Programme in Primary and Secondary School Physical Education Teaching, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. Upon its completion there was a need to think through the developed practices in order to shed light on the educational journey followed with class 7 B of Escola Básica C / Sec. José Falcão (middle school) in Miranda do Corvo, along this academic year of 2013/2014. This is the Final Report of the Teaching Internship, divided into three main chapters. The first chapter describes the context of the teaching practice, including early expectations, the educational project, the details of the local conditions and the key points of the educational relationship. The second chapter introduces an analysis of pedagogical practices by looking into the activities conducted and learnings achieved. The third and final chapter focuses on the topic/issue "Intrinsic Motivation and Perceived Physical Competence of students in Physical Education classes". In-depth analysis of this theme is a direct consequence of the will to understand the intensity of student motivation towards the subject of Physical Education and how this might be related to their perceived physical competences. The ultimate purpose of addressing this subject is that of improving teacher intervention with less motivated students, by adjusting teaching practices to actual circumstances. Results highlighted statistically significant gender differences in terms of "Skill". Male students of class 7 B were perceived as being discouraged in terms of "Pressure/tension" when compared to other students.

Key-words: *Physical Education. Teacher Internship. Learning/Education Process. Planning. Accomplishment. Assessment. Motivation.*

Índice

RESUMO VI

ABSTRACT VII

LISTA DE FIGURAS X

LISTA DE TABELAS XI

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA 3

1. Expetativas e Fragilidades Iniciais *3*

2. Projeto Formativo *4*

3. Enquadramento no Meio Escolar *5*

3.1. A realidade escolar 5

3.2. O Grupo de Educação Física 6

3.3. O Núcleo de Estágio 6

3.4. Os Orientadores 7

3.5. A Turma 8

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA 9

1. Atividades Desenvolvidas *10*

1.1. Planeamento 10

1.1.1. Plano Anual 11

1.1.2. Unidades Didáticas 12

1.1.3. Planos de Aula 14

1.2. Realização/ Intervenção Pedagógica 15

1.2.1. Dimensão Instrução 16

1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica 18

1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina 19

1.2.4. Decisões de Ajustamento 19

1.3. Avaliação 20

1.3.1. Avaliação Diagnóstica 22

1.3.2. Avaliação Formativa 23

1.3.3. Avaliação Sumativa 23

1.3.4. Critérios de Avaliação 24

*2. **Observações Pedagógicas*** *25*

*3. **Balanço das Unidades Didáticas e de Períodos*** *26*

*4. **Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica*** *26*

*5. **Inovações nas Práticas de Ensino*** *28*

*6. **Componente Ético-Profissional*** *29*

*7. **Questões Dilemáticas*** *30*

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA 32

*1. **Introdução*** *32*

*2. **Problematização*** *33*

2.1. Formulação do problema e definição do objetivo do estudo 33

2.2. Hipóteses de estudo 33

2.3. Pertinência 34

*3. **Enquadramento teórico e revisão da literatura*** *34*

3.1. A motivação como elemento de estudo da Psicologia do Desporto 34

3.1.1. A motivação para a prática Desportiva e de Exercício Físico 40

3.1.2. A motivação na prática de Educação Física 41

3.2. A Capacidade Física Percebida 43

*4. **Metodologia*** *44*

4.1. Seleção e justificação da metodologia de trabalho 44

4.2. Caracterização da amostra 44

4.3. Identificação e classificação das variáveis 45

4.4. Apresentação e caracterização do instrumento 45

4.4.1. Inventário de Motivação Intrínseca 45

4.4.2. Capacidade Física Percebida 46

4.5. Procedimentos 46

*5. **Apresentação e discussão dos resultados*** *47*

*6. **Conclusões*** *53*

CONSIDERAÇÕES FINAIS 55

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 56

LISTA DE ANEXOS 64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Teoria da realização das necessidades (Adaptado de Weinber e Gould, 1995).....37

Figura 2- Modelo do compromisso ou comprometimento desportivo (Adaptado de Scanlan & Simons, 1992) 37

Figura 3- Modelo integrado da motivação no desporto (Adaptado de Weiss e Chaumeton, 1992) 38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física.....25

Tabela 2- Distribuição de Itens do IMIp 46

Tabela 3- Tabela de frequência por turma.....47

Tabela 4- Tabela de frequência por sexo 48

Tabela 5- Tabela de frequência por idade 48

Tabela 6- Análise descritiva por sexo 49

Tabela 7- Análise descritiva por turma e sexo masculino 50

Tabela 8- Análise descritiva por turma e sexo feminino.....51

LISTA DE ABREVIATURAS

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EBSJF: Escola Básica 2,3 C/Sec. José Falcão

IMIp: Inventário de Motivação Intrínseca

SCFP: Subescala da Capacidade Física Percebida

COMPROMISSIO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Luís Carlos Marques Brandão, aluno nº 2012115464 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

18 de Junho de 2014

INTRODUÇÃO

O presente documento, denominado de Relatório Final de Estágio Pedagógico, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, incluída no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) ministrado pela Universidade de Coimbra no ano letivo 2013/2014, relata as vivências e aprendizagens experienciadas ao longo do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2,3 C/Sec. José Falcão (EBSJF) de Miranda do Corvo, sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

O estágio tem-se revelado segundo vários autores (Alarcão & Tavares, 2003; Costa *et al*., 1996; Piéron, 1996), uma excelente via de formação de docentes, uma vez que proporciona aos futuros professores um conjunto diversificado de experiências de prática, duplamente supervisionadas, isto é, pelo orientador da instituição de ensino superior e pelo orientador cooperante da escola onde o estagiário é colocado.

Durante o primeiro ano de Mestrado, foram adquiridos diversos conhecimentos teóricos. Porém, não vivenciando estes conhecimentos na prática torna-se difícil a sua interpretação, partilhando assim da opinião de Santos (2012, p.356), que refere ser "difícil relacionar teoria e prática se não tivermos oportunidades de vivenciar momentos reais. O estágio é assim a integração entre a universidade, escola e a comunidade e onde o aluno mostra a sua criatividade, independência e postura". Galvão (1996) refere ainda que o Estágio Pedagógico é "o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional".

De modo a descrever todas as vivências e aprendizagens realizadas, este relatório divide-se em três capítulos fundamentais. O primeiro faz referência à contextualização da prática desenvolvida, onde são expostas as expectativas, as fragilidades iniciais, o projeto formativo delineado e o enquadramento no meio escolar (realidade escolar, relação com o grupo de Educação Física, Núcleo de Estágio e orientadores e caracterização da turma). O segundo capítulo refere-se à análise reflexiva sobre a prática desenvolvida, onde são apresentadas as atividades realizadas, o planeamento, as diversas dimensões da intervenção pedagógica, as várias formas de avaliação e a componente da ética profissional. O último capítulo é

dedicado à apresentação do Tema/Problema “Motivação intrínseca e Capacidade Física Percebida dos alunos nas aulas de Educação Física” onde são descritos todos os passos necessários para chegar às conclusões apresentadas sobre o tema em estudo.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas e Fragilidades Iniciais

Desde cedo que o sonho de ser professor estava presente nos meus planos para o futuro profissional. Porém, após terminar o primeiro ciclo de estudo de Bolonha, na área das Ciências do Desporto e dada a atual taxa de desemprego de professores, ponderei várias vezes o ingresso neste mestrado. Contudo, a vontade de concretizar um sonho de criança e de lutar por este objetivo fez-me agarrar este desafio afincadamente.

Após a conclusão do primeiro ano do MEEFEBS, eis que surge o momento tão aguardado: o Estágio Pedagógico. Antes de iniciar esta etapa, surgiu o dilema da escolha do local onde a realizar. A seleção recaiu sobre a EBSJF de Miranda do Corvo, local onde estudei durante todo o ensino básico e secundário. O conhecimento prévio do espaço físico da escola e de grande parte dos professores e funcionários, deixou-me inicialmente um pouco mais seguro, no entanto, esta segurança rapidamente se transformou em receio de desiludir os que me viram crescer enquanto aluno.

No início as expetativas eram altíssimas, mas como é natural, surgiram algumas dúvidas e inseguranças, tanto no que se refere aos aspetos relacionados com a formação e conhecimentos adquiridos, como nos aspetos de relacionamento interpessoal, ou seja, na adaptação ao meio. Todavia, tive sempre presente a certeza de que iria ser um ano de grandes aprendizagens e de realizações pessoais, que só se revelariam significativas se fossem acompanhadas de esforço, dedicação e responsabilidade, encarando assim este estágio, como a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica e de experienciar em contexto real o trabalho docente.

Os primeiros dias de estágio foram essenciais para que percebesse as minhas fragilidades e encontrasse o caminho para as aperfeiçoar, sempre ciente de que ao longo do percurso outras dificuldades surgiriam, o que me levou a traçar objetivos a alcançar a partir das dificuldades identificadas. Ao nível do Planeamento, segundo o Plano de Formação Individual realizado no início do ano, as maiores dificuldades centraram-se na realização das Unidade Didáticas e na definição dos objetivos em

articulação com o programa e com os vários grupos de nível de desempenho, tendo em conta a Avaliação Diagnóstica e os recursos disponíveis. Também na elaboração da extensão e sequência de conteúdos constatei algumas fragilidades. Ainda no planeamento, relativamente aos planos de aula, as dificuldades sentidas centraram-se na seleção de exercícios adequados a cada nível de desempenho e a projeção do tempo adequado para o aplicar.

No que diz respeito à Realização, senti algumas dificuldades na instrução, uma vez que para explicar um exercício demorava demasiado tempo até que me fizesse entender e os feedbacks emitidos nem sempre eram dirigidos ao erro. A gestão do tempo de aula, a rentabilização do espaço e dos recursos disponíveis, bem como a distribuição dos alunos pelos mesmos, e ainda a incapacidade de tomar decisões momentâneas face a algum imprevisto, foram dificuldades sentidas inicialmente.

Por fim, relativamente à Avaliação, o desenvolvimento de instrumentos, a escolha de critérios de êxito e a classificação dos alunos perante o seu desempenho foram os obstáculos que tive de ultrapassar.

2. Projeto Formativo

De modo a colmatar as dificuldades sentidas, tracei desde logo estratégias para melhoria da minha intervenção enquanto docente, de modo a assegurar a real aprendizagem dos alunos e a dignificar esta nobre profissão. A superação das lacunas verificadas fez-se através das reflexões individuais e em grupo com os restantes elementos do Núcleo de Estágio e orientadores, bem como através de pesquisa bibliográfica. A realização do Plano de Formação Individual permitiu-me a individualização das dificuldades a colmatar e seleção das estratégias a adotar em função das necessidades específicas.

A avaliação do meu desempenho passou pela troca de ideias após a lecionação de cada aula, procurando saber a opinião individual de cada observador e pela solicitação dos relatórios de observação aos colegas estagiários de modo a verificar os aspetos menos positivos, na perspetiva de os solucionar ao longo do tempo.

3. Enquadramento no Meio Escolar

3.1. A realidade escolar

Segundo o *website* do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, a EBSJF foi criada em 1972 como escola Preparatória com o nome de José Falcão, patrono da Vila de Miranda do Corvo por essa data. Após da Revolução de 25 de Abril de 1974 e durante vários anos o nome da escola alterou-se e passou a designar-se “Escola C + S de Miranda do Corvo”. Só a partir de 24 de Julho de 1993, com base numa proposta do Conselho Diretivo de então e com aprovação do governo, a escola voltou a ter como patrono José Falcão, passando a denominar-se "Escola C + S José Falcão, Miranda do Corvo". No ano letivo de 1997/98, novamente a pedido do Conselho Diretivo, pelo facto de incluir os três graus de ensino, o nome da escola passou para "E.B. 2,3 c/ Secundário José Falcão, Miranda do Corvo". Desde 2003 que esta escola tem vindo a ser sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

Durante o ano letivo de 2005/2006, esta escola foi reconstruída quase na sua totalidade, isto é, todas as infraestruturas foram demolidas, com exceção de um dos blocos, que apenas sofreu algumas obras de recuperação. No espaço da "escola antiga" foram construídos 3 novos edifícios que entram em funcionamento no ano letivo 2006/2007: O bloco A, B e a Cantina. O bloco A, situado logo à entrada da escola é o local onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Diretivo, o bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e de diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e algumas salas de aula. No bloco B, situado atrás do bloco A, funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula. O bloco C é um pavilhão situado ao lado do bloco B e onde funcionam a maioria das salas de aula. Por fim, a cantina que se situa atrás do bloco B.

Quanto às instalações desportivas, destinadas à prática da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, estão à disposição dos professores e alunos, seis espaços onde a lecionação das diversas Unidades Curriculares está pré-definida. O Pavilhão Gimnodesportivo encontra-se dividido em 3 espaços distintos, em que a cada um está associada a prática de uma determinada modalidade (não sendo no entanto obrigatória). O espaço G1 é fundamentalmente reservado à prática de Voleibol, o G2 à prática de Badmínton e o G3 à prática de Ginástica. Existem também dois ringues exteriores, o R1 destinado fundamentalmente para a prática de

Basquetebol e o R2 destinado para a prática de Futsal. Existe ainda um espaço aberto com uma caixa de areia e pistas de corrida (A1) onde se leciona habitualmente Atletismo.

Quanto à sua localização geográfica, esta escola situa-se no centro da vila de Miranda do Corvo e atualmente, a sua população escolar é constituída por 968 indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes e 48 funcionários. As atividades letivas organizam-se de 2.ª a 6.ª feira, das 08h30 às 18h00.

3.2. O Grupo de Educação Física

No Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, o grupo é composto por doze professores de Educação Física. A EBSJF é a que reúne o maior número de docentes desta área disciplinar, num total de dez professores aos quais ainda acrescem os quatro professores estagiários pertencentes a este Núcleo de Estágio. Ao longo do ano letivo este grupo tem-se mostrado coeso, revelando grande capacidade de trabalho em equipa, demonstrado nas várias atividades desenvolvidas.

Todos os docentes, desde o início do Estágio Pedagógico, revelaram uma atitude bastante amável, que se refletiu na total disponibilidade para nos auxiliar durante o ano letivo, quer na lecionação das diversas matérias, quer na colaboração com as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas, mais precisamente no projeto “PáscoAbrir’14” e “Canal Desporto +”.

3.3. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSJF, como referido anteriormente é constituído por quatro elementos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quando este grupo foi criado, numa primeira reunião realizada a meados de Agosto de 2013, fiquei um pouco apreensivo uma vez que não conhecia nenhum dos seus elementos. Contudo, logo no início do Estágio Pedagógico surgiu uma grande cumplicidade e entreajuda que se manteve ao longo deste percurso. Durante todo o trabalho realizado o grupo de Estágio demonstrou-se coeso e embora nem sempre partilhasse das mesmas opiniões, foi capaz de as aceitar e respeitar. Esta capacidade de trabalhar em equipa foi crescendo ao longo do tempo,

destacando-se nas atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos e Parcerias Educativas.

Segundo Alarcão (2003, p.16), “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa”. Assim, enquanto Núcleo de Estágio, tivemos sempre presente que para além das aprendizagens individuais como professores estagiários, era necessário encontrar mecanismos que permitissem não só o desenvolvimento de trabalho colaborativo, como também de hábitos de reflexão e troca de opinião.

3.4. Os Orientadores

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.47), a supervisão é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se consegue atingir o desenvolvimento profissional do professor.

Os mesmos autores referem que “o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis”.

Relativamente ao Professor Vasco Gonçalves, orientador da escola, considero que o mesmo se revelou o principal agente para que conseguisse atingir o sucesso em toda a minha atividade relacionada com Estágio Pedagógico. Destaco o seu acompanhamento em todos os meus momentos de docência seguidos de preciosos feedbacks, essenciais para a melhoria da minha prática pedagógica, e a sua capacidade de detetar as minhas fragilidades recomendando estratégias para as colmatar. A sua experiência enquanto docente e orientador permitiu que em diversos momentos nos aconselhasse sobre as precauções a tomar e quais os caminhos a seguir.

O Professor Doutor José Pedro Ferreira, orientador da faculdade, mostrou-se durante todo este percurso disponível para me auxiliar através das suas visitas

regulares para observação direta das aulas lecionadas, às quais sucediam detalhadas reflexões sobre o trabalho desenvolvido e os ajustes a realizar.

3.5. A Turma

No início do ano letivo, o professor orientador da escola deu a conhecer ao Núcleo de Estágio as turma disponíveis com as quais teríamos possibilidade de trabalhar. Todas as turmas eram de 7º ano e ficava ao critério dos estagiários a escolha da turma com que gostariam de trabalhar. Como tal, e de acordo com as escolhas dos meus colegas, optei por trabalhar com a turma B do 7º ano.

No início do ano letivo foram aplicados fichas de caracterização individual (Anexo 1) que depois de tratadas permitiram a realização da caracterização da turma (Anexo 2). O 7º B era inicialmente constituído por vinte alunos, no entanto, no início do segundo período uma nova aluna integrou este grupo. Destes vinte e um alunos, nove são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com um idades compreendidas entre os dez e os dozes anos perfazendo uma média de idades de onze anos. Todos os alunos residem no concelho de Miranda do Corvo e na sua grande maioria têm como Encarregado de Educação a Mãe. Nenhum dos alunos apresentava problemas de saúde que pudessem condicionar diretamente a prática de Atividade Física, uma vez que apenas foram salientadas dificuldades visuais e alergias.

Quanto às retenções no percurso escolar, três dos alunos já ficaram retidos, um dos quais reprovou duas vezes no 2º e 6º ano e os outros dois reprovaram no 1º ano. A maioria dos educandos destaca a disciplina de Educação Física como a sua favorita, já a disciplina de Português é considerada por sete alunos aquela em que sentem maiores dificuldades.

Dos vinte e um alunos, dezasseis consideram a disciplina de Educação Física muito importante e cinco consideram-na apenas importante. Em relação aos hábitos de prática desportiva, quinze alunos praticam uma modalidade desportiva, destacando-se o Futsal e a Natação como o desporto mais praticado.

Todos estes conhecimentos prévios sobre a turma foram importantes para moldar a minha ação junto da mesma, no entanto, considero que esta ação foi ajustada no decorrer do ano, pois à medida que ia conhecendo os alunos dentro e fora do contexto de aula percebi qual seu nível de integração na turma e quais as suas necessidades e expetativas.

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

Fazendo uma retrospetiva ao ano letivo, foram várias as aprendizagens alcançadas não só ao nível da lecionação, como também de todas as funções docentes. Considero que todas as atividades desenvolvidas (que posteriormente serão apresentadas) me trouxeram vivências bastante enriquecedoras, tanto ao nível pessoal como profissional. Através das mesmas, foi possível obter novos conhecimentos e consolidar os já adquiridos ao longo da minha formação académica. Todas estas experiências permitirão, num futuro próximo, melhorar as minhas práticas enquanto docente de Educação Física.

Das aprendizagens realizadas, destaco dois pontos que considero fundamentais para que o processo de Ensino-Aprendizagem se torne um momento prazeroso e efetivo: O clima de aula e o domínio das matérias e dos conhecimentos científicos pelo professor.

Um bom relacionamento com os alunos, o conhecimento das suas necessidades, dificuldades, interesses e motivações, é essencial para que a partir daí se consiga modificar, individualmente, as práticas de ensino. Também as estratégias de prevenção e dissuasão dos comportamentos de indisciplina são cruciais para que as sessões decorram sem incidentes, otimizando a organização da aula, a transição de tarefas, os níveis motivacionais dos alunos, entre outros.

Quanto ao domínio das matérias e dos conhecimentos científicos, perceciono que uma boa preparação e uma atualização constante de saberes são cruciais para uma atividade pedagógica de qualidade, considerando que os resultados dos alunos estão fortemente relacionados com o empenho dos professores.

Desde o início do Estágio Pedagógico mantive a preocupação de garantir o máximo de qualidade nas minha ações, refletindo cada tomada de decisão para que se tornasse a mais acertada possível. Esta capacidade de reflexão foi-se desenvolvendo ao longo do ano e como resultado do aperfeiçoamento das minhas práticas, surgiu um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos.

1. Atividades Desenvolvidas

Ao longo deste percurso foram desenvolvidas e aperfeiçoadas as competências necessárias a uma adequada condução do processo de Ensino-Aprendizagem. Abrantes (2000) refere que os professores não são “correias de transmissão”, uma vez que devem identificar, perceber e adequar as suas práticas ao contexto em que se inserem os alunos, desde a caracterização da escola, da turma, até às individualidades de cada aluno. Para tal, de modo a estruturar o processo de Ensino-Aprendizagem, o professor tem de tomar decisões ao nível metodológico e didático que se podem dividir em três etapas fundamentais: Planeamento, Realização e Avaliação.

1.1. Planeamento

Segundo Bento (2003 p.13), o plano “é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante” e pode assumir as funções de motivação e estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências; racionalização da ação. O mesmo autor refere ainda que o planeamento é uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino. Também Clark (1983), citado por Piéron (1999 p.93), define o planeamento como “um processo psicológico fundamental em que uma pessoa visualiza o futuro” fazendo o balanço dos meios e dos fins a atingir, delineando estratégias que guiem a sua ação futura. No planeamento em Educação Física, segundo Bento (2003), é essencial que o professor domine com clareza a metodologia desta disciplina.

O planeamento em Educação Física, segundo Januário (1984), contínua a constituir um obstáculo ao trabalho dos professores. Esta dificuldade também foi por mim sentido no início do Estágio Pedagógico.

Perante estas evidências, é essencial que o professor no seu planeamento relacione as exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta, isto é, o professor deve adequar os programas previstos às circunstâncias locais, tais como, condições materiais, espaciais, temporais e características dos intervenientes.

Segundo Bento (2003), o planeamento orienta-se por princípios básicos dos quais se destacam:

- Cientificidade, traduzida pelo respeito das leis e princípios pedagógico-didáticos;
- Exigências à personalidade do professor;
- Fidelidade às exigências programáticas e orientação pelos alunos;
- Conceção lata de ensino e de educação;
- Foco no essencial;
- Procura de meios e medidas facilitadoras do trabalho e economizadoras de tempo.

Posto isto, de modo a facilitar o planeamento da prática docente surgem três momentos e níveis de planeamento/ preparação do ensino: O Plano Anual, as Unidades didáticas e o Plano de Aula.

1.1.1. Plano Anual

O Plano Anual, segundo Bento (2003 p.65) "é um plano de perspetiva global que procura situar o programa de ensino no local e nas pessoas evolvidas." É portanto um documento criado com o intuito de orientar o professor, englobando um conjunto de informações importantes, mas que se revela um plano "sem pormenores de atuação". Ainda segundo o mesmo autor, esta é a primeira etapa de planeamento e preparação do ensino, que traduz a compreensão dos objetivos pretendidos assim como reflexões a longo prazo, uma vez que "a conceção isolada das aulas não deixa "somar" os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino". Este plano "dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso", isto é, "se não forem consideradas as condições e articulações concretas no seu decurso, durante todo o ano letivo" (Bento, 2003, p.65).

No planeamento anual (resumidamente apresentado em Anexo 3), elaborado para a turma B do 7º ano, foi delineado todo o ano letivo, tendo em conta as indicações programáticas e a caracterização da turma e da escola. A construção deste documento foi fundamental para orientar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que foram tomadas um conjunto de decisões estratégicas para garantir o sucesso destes alunos na disciplina de Educação Física. A função deste documento passou ainda por proporcionar um processo coerente e articulado, através da definição de objetivos gerais e específicos para a turma, da seleção dos conteúdos a lecionar ao

longo do ano letivo e da limitação dos momentos e procedimentos de avaliação inicial, formativa e final.

A seleção das matérias a abordar, o número de aulas disponíveis para cada uma e o momento de lecionação das mesmas é também parte integrante do Planeamento Anual, porém, esta escolha na EBSJF é sugerida pelo grupo de Educação Física de forma igual para todos os níveis de ensino, de modo a garantir a disponibilidade de espaços e materiais que por vezes se revelam escassos para o número de alunos/turmas que em simultâneo têm Educação Física.

Anteriormente à planificação dos conteúdos a lecionar por matéria, foi necessário realizar uma análise exaustiva das orientações do Programa Nacional de Educação Física, de modo a delimitar os conteúdos a abordar.

O Plano Anual revelou-se um instrumento de grande utilidade no que diz respeito à previsão a longo prazo. No entanto, este planeamento sofreu algumas alterações, nomeadamente na ordem de lecionação das Unidade Didáticas, fruto de decisões de ajustamento posteriormente apresentadas.

1.1.2. Unidades Didáticas

De acordo com Bento (2003), o Plano Anual subdivide-se em períodos, com diferentes Unidades Didáticas. Estas Unidades Didáticas são parte essencial do programa e constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, a duração de cada Unidade Didática depende essencialmente do volume e da dificuldade das tarefas de ensino. Segundo Serpa (2009), uma Unidade Didática corresponde a um conjunto ordenado de atividades que se encontram estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo em relação a um conteúdo proposto.

As Unidades Didáticas constituem partes fundamentais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos, de forma clara e concisa, as várias etapas de Enino e Aprendizagem, sendo “possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, o seu perfil próprio, partindo e convergindo todos numa direção unívoca” (Bento, 2003, p.77).

Porém, “o planeamento da Unidade Didática tem que ser algo mais que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada

qualidade e eficácia do processo real de ensino" (Bento, 2003, p.78). Para tal ser possível, é fundamental que a Unidade Didática se apoie essencialmente num modelo curricular de recorte aberto, em que o professor tem a liberdade e criatividade para a ajustar ao contexto evitando uma rigidez na transmissão de conteúdos que pode tornar-se contraproducente caso os professores não adaptem as suas aulas às necessidades dos alunos (Damião, 1993).

De uma forma resumida e segundo as indicações de Bento (2003), devem essencialmente fazer parte dos conteúdos das Unidades Didáticas:

- A indicação do objetivo desse ciclo;
- A sistematização da matéria de forma lógica e com base nos aspetos pedagógico-didáticos;
- A sequência didático-metodológica das aulas, com a definição da sua função e dos conteúdos a lecionar.

Ao longo do ano foram construídas as várias Unidades Didáticas referentes às matérias a lecionar. A estruturação e elaboração das mesmas foi realizada antes do início da sua lecionação. Previamente à sua construção foram analisadas de forma detalhada as Metas de Aprendizagem definidas para o 3º Ciclo do Ensino Básico.

De uma forma geral, a estrutura das Unidades Didáticas elaboradas é composta por uma breve apresentação da história da modalidade, as suas regras, a caracterização dos recursos (materiais, espaciais, humanos e temporais) necessários e disponíveis, a definição da extensão e sequência lógica dos conteúdos a lecionar de acordo com as aulas disponíveis, a identificação e caracterização dos conteúdos a lecionar, as estratégias de ensino e a apresentação dos tipos de avaliação a realizar. Além destes tópicos, são ainda apresentadas algumas sugestões de progressões pedagógicas para a aprendizagem dos conteúdos a lecionar.

É de salientar que parte das Unidades Didáticas foram construídas em cooperação com os colegas do Núcleo de Estágio, uma vez que todos lecionávamos as mesmas matérias ao mesmo ano de escolaridade.

Estas Unidades Didáticas revelaram-se extremamente úteis, porque para além de permitirem adquirir conhecimentos teórico-didáticos de cada matéria a lecionar e aprofundar conhecimentos específicos de cada modalidade, facilitaram a prática pedagógica orientando-a em função do planeado.

As principais dificuldades sentidas no início deste tipo de planeamento prenderam-se com a realização da extensão e sequência de conteúdos, uma vez que a falta de experiência tornava difícil prever a evolução dos alunos. A definição dos objetivos em articulação com o Programa Nacional de Educação Física e com os vários níveis de desempenho, tendo em conta a Avaliação Diagnóstica e os recursos disponíveis, também se revelou uma dificuldade a colmatar. Estas fraquezas foram ultrapassadas com o auxílio dos professores orientadores e através da entreajuda entre estagiários.

1.1.3. Planos de Aula

Os Planos de Aula, segundo Bento (2003), correspondem ao nível de planeamento mais concreto, que traduz a realização metodológica do ensino e o balanço das atividades concretas do professor. A preparação da matéria apoia-se no planeamento de longo prazo (Plano Anual e Unidades Didáticas), tendo em consideração "a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino" (Bento, 2003, p.63). Segundo o autor anteriormente referenciado, todas as aulas têm de ser planeadas. Antes de iniciar uma sessão o professor deve ser detentor de um projeto da forma como a mesma irá decorrer, que na sua construção teve como base algumas decisões fundamentais: Decisões sobre o objetivo geral e específico, sobre a escolha e ordem da matéria a lecionar, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas e sobre os procedimentos metodológicos a tomar.

No início do ano letivo foi adotado um modelo de Plano de Aula (Anexo 4) que divide a sessão em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial era essencialmente destinada a uma breve revisão da sessão anterior, apresentação aos alunos dos objetivos daquela aula e as principais tarefas a desenvolver, criação de um clima pedagógico agradável e preparação dos alunos para a atividade física através da realização de aquecimento geral e específico que variava de acordo com a duração da sessão e o tipo de estruturas solicitadas na fase principal da aula.

Na parte fundamental eram transmitidos os conteúdos propriamente ditos, por forma a atingir os objetivos traçados para essa sessão. A tentativa de que as tarefas propostas cumprissem esses objetivos e estivessem organizadas eficazmente, de

modo a garantir a fluidez da sessão e o máximo empenhamento motor, foi uma constante no planeamento desta fase.

A parte final da sessão era destinada à revisão dos conteúdos abordados, ao destaque dos pontos mais e menos positivos daquela sessão e à realização da extensão de conteúdos para a próxima aula.

Os Planos de Aula construídos faziam ainda referência à Unidade Didática em questão, ao número da aula do ano letivo, à função da sessão, aos Estilos de Ensino predominantes, aos objetivos gerais, ao local onde a mesma se desenrolava e ao material necessário. É de salientar que a cada Plano de Aula estava subjacente uma pequena justificação das opções tomadas.

A elaboração destes planos foi das tarefas que mais tempo e esforço exigiu durante todo o ano letivo, devido à necessidade de procurar e refletir sobre os exercícios adequados ao nível de desempenho dos alunos e que fossem ao encontro dos objetivos da sessão, adequando-se à organização e recursos disponíveis.

1.2. Realização/ Intervenção Pedagógica

Após cumprir todas as fases do planeamento anteriormente apresentadas, o professor encontra-se pronto a colocar em prática o planeado, dando assim início ao processo de Ensino-Aprendizagem.

Para iniciar este processo de ensino o professor necessita de aplicar diversas habilidades pedagógicas que garantam o sucesso dos alunos. Partindo da ideia de Aranha (2005) e Quina (2009), o professor deve tratar o processo de Ensino-Aprendizagem como algo coerente e sistemático sendo capaz de decidir e adequar a sua intervenção e gerir tudo o que ocorre durante a aula, ou seja, é necessário fazer uso dos meios, estruturas, condições, estratégias e atividades adequadas com uma sequência lógica de modo a cumprir os objetivos previamente definidos.

Siedentop (1998) apresenta quatro dimensões que devem estar constantemente presentes e relacionadas e que são complementares no desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem: A instrução, gestão, clima e disciplina. Considero que as Decisões de Ajustamento também são uma fator importante a juntar às dimensões anteriormente apresentadas.

1.2.1. Dimensão Instrução

A instrução, segundo Santos (2003), “é uma técnica de intervenção pedagógica que visa comunicar informação, avaliar positiva ou negativamente, demonstrar ou questionar”. Também Aranha (2007) refere que esta dimensão compreende as instruções do professor no que diz respeito à matéria de ensino e à forma de realizar o exercício, a tarefa ou a atividade. Piéron (1996, p. 31) salienta que “o tempo passado na tarefa é considerado como um mediador pelo qual a instrução e as intervenções do professor se transformam em aprendizagens dos alunos”, também o conhecimento técnico e uma preparação cuidadosa da intervenção são as condições indispensáveis para o sucesso.

Por sua vez, Carreiro da Costa (1995), no que diz respeito à eficácia na apresentação dos exercícios, salienta a necessidade de realizar a sua apresentação num curto espaço de tempo, mas de uma forma clara e objetiva, já que desta exposição dependerá o nível de desempenho e consequente aprendizagem dos alunos. Siedentop (1998) refere que os professores de Educação Física dedicam entre 10 a 50% do tempo de aula em tarefas de instrução, daí a necessidade de adotar estratégias para minimizar este tempo.

Quanto às minhas práticas, na parte inicial da sessão, com os alunos em semicírculo, após realizar um breve resumo da aula anterior eram transmitidos de forma clara e sucinta os principais objetivos da aula, bem como as principais organizações a desenvolver. Em caso de necessidade de formação de grupos de nível, os mesmos eram organizados nesta fase (ainda que já estivessem pré-definidos antes da aula iniciar).

Na parte fundamental, tentei ter sempre presente a necessidade de realizar preleções curtas e claras. No início do ano letivo foi nesta dimensão que senti maiores dificuldades, no entanto, as mesmas foram sendo ultrapassadas com o decorrer das várias sessões.

Nas modalidades que assim o exigiam, como por exemplo em Ginástica de solo, foram utilizados meios gráficos auxiliares de modo a diminuir o excesso de verbalismo e a facilitar as demonstrações, tal como sugere Costa, *et al.* (1996).

As demonstrações foram sempre que possível realizadas por mim de modo a garantir o sucesso das mesmas, consciente de que “demonstrar é possibilitar uma comparação da própria execução com a do modelo” (Sarmento,1997. p. 25). Porém,

nas modalidades em que me sentia menos à vontade, solicitava ao aluno com nível de desempenho superior que o fizesse. Quando as demonstrações não corriam da melhor forma, pedia que a turma identificasse os principais erros cometidos através do questionamento.

As desmonstrações como sugere Sarmento (1997), de acordo com as necessidades foram apresentadas em momentos diferentes: Antes da execução, fundamentalmente para habilidades novas ou para os alunos inexperientes, durante a prática, para reforçar o modelo apresentado inicialmente e/ou introduzir variantes ou especificações e/ou corrigir habilidades, e depois da execução, de modo a rever e reforçar a habilidade aprendida.

Os feedbacks, segundo Sarmento, *et al.* (1993), traduzem uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Segundo os mesmos autores, os feedbacks podem ser classificados relativamente aos seus objetivos, à sua forma, direção, momento de emissão, entre outros. A frequência e a especificidade das intervenções do professor são um critério de sucesso no desempenho dos alunos, a ponto de Piéron (1996, p.45), salientar que “o caráter correto do feedback distingue os professores mais e menos eficazes”.

Durante as sessões lecionadas, tentei fornecer uma elevada e diversificada taxa de feedbacks garantido sempre a sua pertinência, de modo a dar a conhecer aos alunos o nível de desempenho das suas ações motoras, promovendo melhorias no seu desempenho e, como refere Correia (1986), motivar, reforçar e regular o seu comportamento. Estas práticas vão encontro de Piéron (1996), que salienta a importância de fornecer frequentes feedbacks de qualidade e verificar se o aluno os percebeu, o que ele reteve e quais as atribuições que faz a partir da mensagem recebida (fecho dos ciclos de feedback).

Na parte final de cada aula, foram realizadas breves reflexões sobre os aspetos mais e menos positivos da mesma e efetuada a extensão dos conteúdos a abordar na sessão seguinte.

Por fim, saliento que durante todo processo de instrução tive presente que o tom e a altura de voz deviam permitir a receção nítida da informação transmitida e em todo o espaço de aula, tal como referem Sarmento, *et al.* (1993).

1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica

A dimensão da Gestão Pedagógica, segundo Siedentop (1983), diz respeito aos comportamentos do professor que produzem elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, à redução de comportamentos que possam interferir no normal funcionamento da sessão, ao uso eficaz do tempo de aula e ao uso racional dos espaços e materiais. Piéron (1996) refere que a gestão da aula é um elemento chave na eficácia do Ensino-Aprendizagem, uma vez que o empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhes são propostas representa uma condição essencial na aquisição das novas aprendizagens. Para tal, é necessária uma planificação cuidada e um controlo permanente da atividade.

Perante isto, vários foram os aspetos que tive em conta durante o planeamento e realização das sessões. No que diz respeito às questões temporais, foi uma preocupação constante que todas as aulas iniciassem e terminassem à hora previstas, que as tarefas começassem o mais rápido possível e que o tempo de espera para a realização dos exercícios fosse reduzido. O material necessário para a sessão foi sempre reunido/montado antes do início da aula e o controlo das presenças foi efetuado de uma forma económica.

Desde cedo foram fomentadas rotinas que facilitaram a prática pedagógica, tal como a criação de sinais de atenção e reunião. De acordo com as diferentes modalidades foram adotadas organizações de exercícios e grupos de trabalho específicos que também se revelaram vantajosos na organização da aula. A implementação de normas de segurança e criação de regras de funcionamento foram fundamentais para que as sessões se desenrolassem com a maior normalidade possível, evitando comportamentos de desvio e/ou situações de risco para o aluno. Outro aspeto essencial tido em conta aquando a elaboração do plano de aula, prendeu-se com o encadeamento lógico e refletido dos exercícios, que permitiu prever o espaço e material necessário, bem como as situações de transição a realizar, organizando-as de forma coerente.

Todos estes cuidados permitiram maximizar o tempo de prática dos alunos que se traduziu na real aprendizagem dos mesmos.

1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

O Clima e a Disciplina são dimensões que estão intimamente relacionadas, uma vez que naturalmente sem comportamentos de indisciplina estão reunidas quase todas as condições para que o Clima seja favorável. Segundo Marques (2004), a vivência de um bom Clima, contribui fortemente para a satisfação pessoal, para o empenho nas atividades propostas pelo professor e para a maturação emocional dos alunos. Siedentop (1998) refere que "a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender".

Durante o ano a turma B do 7º ano não demonstrou graves comportamentos de indisciplina. Os comportamentos de desvio verificados cingiram-se a conversas paralelas ocorridas durante os períodos de instrução e à falta de empenhamento motor em alguns exercícios.

De modo a manter um clima positivo e evitar comportamentos de indisciplina, procurei durante todas as sessões transmitir entusiasmo, comunicar de forma clara e audível, posicionar-me corretamente de modo a controlar a turma, reforçar positivamente as ações apropriadas e perceber, junto do aluno, qual o motivo do seu comportamento de desvio, tentando modifica-lo.

1.2.4. Decisões de Ajustamento

As Decisões de Ajustamento acompanham o trabalho do professor ao longo de todo o seu percurso, sendo necessário que este esteja preparado para conseguir resolver possíveis imprevistos, reajustando sempre que necessário o planeamento efetuado, ao nível do Plano Anual, da Unidade Didática ou do Plano de Aula, de modo a que estes se adaptem à situação concreta no momento da realização.

No decorrer do ano letivo, foram várias as Decisões de Ajustamento efetuadas nos diversos domínios do planeamento. Logo no início do ano, optei por ajustar o Plano Anual e em vez de lecionar Atletismo como a segunda Unidade Didática do ano, optei por lecionar Atividades Rítmicas Expressivas que segundo o planeamento seria lecionada apenas no terceiro período. Esta alteração deveu-se às condições meteorológicas adversas que se fizeram sentir durante o mês de Outubro e Novembro, que impossibilitavam a prática de Educação Física no exterior.

No que diz respeito às Unidades Didáticas e respeitando Plano Anual, as Decisões de Ajustamento recaíram essencialmente sobre a data e ordem de lecionação de conteúdos previamente definida. Estas situações ocorreram nas matérias lecionadas no exterior, quando as condições climatéricas não o permitiam. No caso da Unidade Didática de Basquetebol apenas foram lecionadas três aulas no espaço temporal definido para a lecionação desta modalidade. Como tal, vi-me obrigado a iniciar a modalidade de Badmínton e a realizar as aulas de Basquetebol em falta posteriormente, aquando a lecionação de Futsal, como multimatéria.

Por fim, grande parte das Decisões de Ajustamento realizadas decorreram durante as aulas. Quando um exercício planeado não estava a decorrer da melhor forma, quer por falha da organização, quer por não cumprir os objetivos definidos, modificava a tarefa ou ajustava-a de acordo com as necessidades do momento. Outro aspeto que condicionou algumas aulas foi a ausência da prática por parte de alguns alunos, o que obrigava a reestruturar rapidamente os grupos de trabalho pré-definidos. Quando decorriam situações imprevistas, como pequenas lesões ou indisposições, tentei sempre da melhor forma garantir o normal desenvolvimento da sessão.

No início do ano letivo, senti algumas dificuldades em tomar Decisões de Ajustamento. Contudo, com a aquisição de experiência prática consegui dar resposta às situações imprevistas de forma rápida e adequada.

1.3. Avaliação

A avaliação, segundo o Despacho Normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro, é “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisados, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” que visa “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”, “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa” e “contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento”. Para Ribeiro (1999), a avaliação pretende acompanhar o progresso dos alunos ao longo do seu

percurso de aprendizagem, verificando o que já foi conseguido e o que falta atingir. Pinto (2004), refere que a Avaliação constitui a comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência, previamente definidos, e o nível dos alunos quanto à consecução desses objetivos.

Segundo o Programa Nacional de Educação Física, a avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos e as respetivas situações de aprendizagem. Os objetivos enunciam também, de forma genérica, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos. Como tal, os objetivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos. Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo Grupo de Educação Física e posteriormente aprovadas em Conselho Pedagógico, permitindo determinar concretamente o grau de sucesso dos alunos. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas, para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas

Assim, o processo de Avaliação das aprendizagens é uma atividade que deve estar presente em todo o processo de Ensino-Aprendizagem, uma vez que através dela é possível informar o aluno sobre a qualidade do seu desempenho, permitindo ao professor procurar estratégias e métodos que possibilitem auxiliar o aluno na superação das dificuldades diagnosticadas.

De modo a realizar a Avaliação foram construídos sistemas de avaliação rigorosos, adaptados às condições de ensino, respeitando os objetivos previamente estabelecidos nos diversos domínios: cognitivo, sócio-afetivo e psico-motor. Estes sistemas de avaliação foram sustentados, como defende Cardinet (1983), nas três funções didáticas da Avaliação:

- Regulação do processo de Ensino-Aprendizagem, referente à Avaliação Diagnóstico;
- Certificação ou validação de competências, referente à Avaliação Sumativa;
- Seleção ou orientação da evolução futura dos alunos, referente à Avaliação formativa.

1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação Diagnóstica, “Pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1999, p.79).

Esta avaliação é, fundamentalmente, utilizada no início de novas aprendizagens, sejam estas representadas por uma simples unidade de ensino, por um segmento mais longo de programa ou pelo programa de todo um ano escolar, no entanto, é de salientar, que a ideia de início não está ligada a qualquer período temporal, uma vez que a Avaliação Diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento de um período ou, até, próximo do final do ano letivo se, em tais ocasiões, tiverem início novas unidades do programa (Ribeiro, 1999).

É o tipo de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens, das que se pretendem iniciar (e que se assumem como não conhecidas), são já dominadas pelos alunos.

Este processo de avaliação permite que cada professor organize e oriente o seu trabalho na turma, possibilitando assumir compromissos coletivos, retificando decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcancem os objetivos e finalidades pretendidos.

Ao longo do ano a Avaliação Diagnóstica foi sempre realizada no início das Unidade Didáticas. Para tal, foram construídas grelhas de avaliação, de fácil preenchimento e leitura e que permitissem registar o desempenho dos alunos classificando-o como: “executa”, “executa parcialmente” e “não executa”. Em anexo 6, está presente um exemplar de uma destas grelhas.

Após cada Avaliação Diagnóstica, foi realizado um pequeno relatório que descrevia a implementação deste processo de avaliação e os resultados obtidos. Através desses resultados, foram encontrados os níveis de desempenho dos alunos,

definidos os objetivos e estratégias necessárias para os atingir e projetada a extensão e sequência de conteúdos.

1.3.2. Avaliação Formativa

"A Avaliação Formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução" e "tem lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no decurso do processo de aprendizagem" (Ribeiro, 1999, p.84). Segundo Scriven (1967) a Avaliação Formativa pode ser entendida como os processos concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo. Também Bloom *et al.* (1971) refere que a Avaliação Formativa é encarada como os processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos, revelando-se essencial na realização de uma estratégia de pedagogia da mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino.

Neste sentido, este tipo de avaliação foi o que mais esteve presente ao longo do ano, uma vez que foi realizada em todas as aulas, através do registo do desempenho global dos alunos numa grelha previamente construída (Anexo 7), permitindo-me agir em conformidade com as suas dificuldades e facilidades, adaptando sempre que necessário as metas inicialmente traçadas.

1.3.3. Avaliação Sumativa

"A avaliação Sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino" (Ribeiro, 1999, p.89). Segundo o mesmo autor, este processo de avaliação corresponde à valoração de produtor ou processos terminados, isto é, corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo. Porque se trata de um balanço final só tem sentido efetuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo.

Esta forma de avaliação complementa as restantes já apresentadas, permitindo aferir os resultados das aprendizagens, isto é, formalizar os resultados

recolhidos na Avaliação Formativa. Permite ainda introduzir correções no processo de ensino, ou seja, ainda que não se volte a abordar as matérias testadas nesse ano, fica alertado para os aspeto falhados durante o percurso percorrido (Ribeiro, 1999).

Este processo de avaliação realizou-se nas duas últimas sessões de cada Unidade Didática e reuniu os dados relativos aos domínios psicomotor e cognitivo. Para recolher os dados do domínio psicomotor, foram construídos instrumentos rigorosos e de fácil aplicação, que se baseavam na observação do desempenho motor dos alunos de acordo com as componentes criticas e critérios de êxito claramente definidos para os diversos gestos técnicos e ações táticas (Anexo 8).

Relativamente à avaliação do domínio cognitivo, foram desenvolvidas fichas de Avaliação de conhecimento (Anexo 9) para cada Unidade Didática, compostas por questões de “verdadeiro” e “falso” e/ou escolha múltipla.

Paralelamente aos domínios anteriormente apresentados, também o domínio sócio-afetivo era avaliado através da participação, comportamento, autonomia e conduta, registando os resultados numa grelha previamente construída (Anexo 10).

De modo a consciencializar e responsabilizar os alunos da sua prestação ao longo dos períodos, no final destes, foram realizas Autoavaliações (Anexo 11). Pois, como refere Perrnoud (1999), é importante envolver os alunos na avaliação das suas competências, apresentando e debatendo os critérios, favorecendo os balanços de conhecimentos e a Autoavaliação.

1.3.4. Critérios de Avaliação

Os Critérios de Avaliação, apresentados no quadro que se segue, foram definidos pelo Grupo de Educação Física de modo a uniformizar o processo de avaliação de acordo com os níveis de ensino, servindo de referência na construção e ponderação dos instrumentos de avaliação.

Tabela 1- Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física

DOMÍNIO COGNITIVO (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ TEÓRICO)	**PESO 20%**
Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	**20**
DOMÍNIO PSICOMOTOR (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ PRÁTICO)	**PESO 50%**
Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático.	**50**
DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES	**PESO 30%**
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	**8**
Participação adequada (Comportamento).	**8**
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	**7**
Cumprimento das regras de conduta.	**7**

2. Observações Pedagógicas

No início do ano letivo, o Núcleo de Estágio definiu um conjunto de fatores fundamentais para uma adequada lecionação das aulas. Os mesmos foram inscritos numa grelha de observação que permitia identificar e compreender as principais dificuldades sentidas ao longo da aula. O método utilizado para a realização destas observações foi o inventário, que segundo Siedentop (1983), consiste numa lista de fatores suscetíveis de análise por parte do observador, utilizando normalmente a opção “Sim” e “Não”. Porém, por considerar a existência de um meio-termo, inseri a opção “+/-”. O instrumento utilizado para efetuar o registo (Anexo 5), incidia sobre o planeamento, informação inicial transmitida, instrução e desmonstração, gestão e organização, controlo das atividades dos alunos, feedbacks, informação transmitida na parte final da aula e clima/ disciplina.

As observações eram realizadas periodicamente às aulas lecionadas pelos colegas do Núcleo de Estágio. Foram também observadas aulas de estagiários de outro Núcleo de Estágio e de professores do agrupamento. Estas observações tiveram como principal objetivo a identificação das principais dificuldades evidenciadas pelos colegas estagiários nas suas sessões, de modo a alertá-los das mesmas. A troca de

opiniões após cada aula permitiu, que em conjunto, conseguíssemos encontrar a melhor estratégia para suprir os aspetos menos positivos identificados.

É de salientar que estas observações não se revelaram úteis apenas para os colegas observados, uma vez que as mesmas permitiram prever e refletir as minhas práticas de modo a não vivenciar as mesmas dificuldades.

3. Balanço das Unidades Didáticas e de Períodos

Após o término das várias Unidade Didáticas lecionadas, surgiu a necessidade de realizar o balanço das mesmas, de modo a refletir o planeamento de cada bloco de matéria para a turma B do 7º ano, verificando se os conteúdos programáticos selecionados foram lecionados de acordo com a extensão e sequência de conteúdos inicialmente projetada, analisando os resultados obtidos pelos alunos, comparando a sua evolução com a Avaliação Diagnóstica, e averiguando se as estratégias utilizadas na lecionação das aulas foram as mais adequadas e pertinentes.

Estas reflexões, ao enfatizarem os aspetos menos positivos, permitiram identificar as necessidades de aperfeiçoamento a realizar numa próxima oportunidade.

De uma forma sumária, considero que as Unidades Didáticas lecionadas cumpriram os objetivos inicialmente traçados. Porém, por motivos imprevisíveis, a extensão e sequência de conteúdos nem sempre foi respeitada, havendo necessidade de tomar decisões de ajustamento de curto e longo prazo. A título de exemplo, destaco a impossibilidade de lecionar a modalidade de Basquetebol, na sua totalidade, no período de tempo definido, devido às condições climatéricas adversas, havendo necessidade de a lecionar posteriormente em multimatéria com a Unidade Didática de Futsal.

Quanto aos balanços de final de período, os mesmos serviram para refletir o trabalho desenvolvido e orientar a minha ação futura, uma vez que neles eram apresentadas as principais dificuldades sentidas naquele intervalo de tempo e estratégias para as colmatar.

4. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica

Ao longo do período de estágio, no âmbito da Unidade Curricular de Organização e Gestão Escolar, realizei assessoria ao cargo de Diretor de Turma. Este

acompanhamento permitiu-me vivenciar de perto todas as funções desempenhadas pelo Diretor de Turma e assim, preparar-me para o desempenho deste cargo num futuro próximo.

Também ao longo do ano foram várias as atividades desportivas, desenvolvidas pela EBSJF, nas quais participei enquanto organizador ou colaborador.

No final do primeiro período, mais precisamente no dia 17 de Dezembro, realizou-se o Corta Mato Escolar, primeira atividade para a qual fui convidado a participar e que em colaboração com os colegas estagiários ficámos responsáveis por distribuir os dorsais por escalão e orientar os alunos por séries.

No segundo período, o Núcleo de Estágio deu iniciou ao desenvolvimento do "Canal Desporto +", projeto realizado no âmbito da Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas. Este canal temático dedicou-se ao alojamento e divulgação de conteúdos audiovisuais diretamente ligados à área da Educação Física e do Desporto, vocacionado para todos os alunos, professores, assistentes operacionais e restante comunidade educativa. Este veículo de informação permite aceder *online* aos registos audiovisuais dos eventos/trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estágio, a programas de exercício físico para professores e assistentes operacionais, a um vasto leque de progressões pedagógicas para ensino/aprendizagem de diversas modalidades do Programa Nacional de Educação Física, a eventos promovidos pelo Desporto Escolar e às atividades desenvolvidas no âmbito do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Ainda no âmbito desta Unidade Curricular, o Núcleo de Estágio desenvolveu o projeto "PáscoAbrir'14", durante os três primeiros dias de férias da Páscoa (7, 8 e 9 de Abril). Esta atividade tinha como população-alvo os alunos do 2º e 3º ciclo, bem como aos alunos do ensino secundário do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo e visou o desenvolvimento e a dinamização de atividades de ocupação de tempos livres, que permitiram estimular a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais através de atividades em grupo e ao ar livre, divulgando os espaços culturais e desportivos do concelho.

Também durante o segundo período foi realizado o Corta-Mato distrital e a fase escola e distrital do "Mega Sprint" e "Mega salto". Fiz questão de estar presente em todas estas atividades, de modo a auxiliar no que fosse necessário.

No terceiro período, o Núcleo de Estágio, a convite dos professores de Educação Musical, ensaiaram uma coreografia em "*Flash-Mob*", para apresentação

nas comemorações do dia da primavera com todos os alunos do 7º ano. No âmbito das comemorações do dia Eco-Escolas realizámos uma mega aula de grupo, aberta a toda a comunidade escolar.

Durante o mês de Maio, foram várias as atividades que concretizámos como auxílio à apresentação dos projetos finais dos alunos do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

5. Inovações nas Práticas de Ensino

Desde do início deste percurso procurei desenvolver nos alunos o gosto pela prática de Educação Física. Para tal, tornou-se crucial a criação de práticas pedagógicas que se traduzissem em melhorias ao nível da interversão pedagógica. Algumas destas inovações são fruto das aprendizagens já realizadas no primeiro ano deste Mestrado, porém, as principais inovações surgiram das necessidades específicas da prática pedagógica.

Em todas as sessões, à exceção das da Unidade Didática de Atividades Rítmicas Expressivas devido às suas características, a parte inicial seguiu a mesma rotina, que passava por uma breve exposição dos conteúdos a abordar e a realização de aquecimento geral com corrida em vaivém. Esta rotina permitiu a redução dos tempos de instrução e organização.

Sempre que a modalidade a lecionar o exigia, os alunos foram desde o início da sessão divididos em grupos de nível, de modo a facilitar todo processo organizativo.

Quando as condições climatéricas e/ou espaciais não permitiam a lecionação de aula práticas, havia a necessidade de lecionar aula teórica. Para tal, construí várias apresentações em *PowerPoint* relacionadas com as matérias a lecionar.

Na Unidade Didática de Ginástica de Solo e Aparelhos, senti a necessidade de utilizar meio gráficos auxiliares (figuras representativas do gesto técnico), uma vez que optei pelo trabalho em circuito que envolvia a passagem por diferentes exercícios.

Para desenvolver o gosto pela prática das modalidades coletivas, foram realizados por diversas vezes jogos lúdicos que permitiam a transferência dos gestos técnicos e táticos para a modalidade a lecionar.

De modo a garantir o máximo de rigor na avaliação, foram construídas de raiz as grelhas de Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa para as diferentes

Unidades Didáticas. Na aula de Avaliação Sumativa, a opção de levar a grelha previamente preenchida permitiu-me agilizar o processo, uma vez que nessa sessão apenas necessitava de confirmar os resultados. Na base de dados em *Excel*, utilizada para registar todos os resultados dos alunos e balizar os conteúdos a abordar, fornecida pelo orientador de escola, optei por inserir todos os critérios de êxito por mim selecionados referentes aos diversos gestos técnicos.

6. Componente Ético-Profissional

A componente da Ética Profissional surge em paralelo com dimensão da Intervenção Pedagógica, revelando-se essencial para um correto desempenho das funções docentes (Caetano & Silva, 2009). A Ética Profissional está subjacente o cumprimento das normas de conduta que a profissão exige.

Durante o desenvolvimento do Estágio Curricular empenhei-me afincadamente no sentido de cumprir a totalidade das tarefas propostas, de modo a nunca por em causa esta componente. Tenho a plena consciência que os compromissos profissionais dificultaram, por vezes, o cumprimento de todas as tarefas, no entanto, com esforço e dedicação consegui ultrapassar todas as dificuldades.

De modo a garantir o cumprimento desta componente, ao longo do ano foram várias as evidências demonstradas:

- Procurei realizar autoformação, através de pesquisas autónomas, de modo a garantir uma prática pedagógica de qualidade;
- Garanti uma elevada disponibilidade para os alunos e para a escola, procurando interagir e intervir sempre que necessário;
- Demonstrei sentido de responsabilidade, respeito pelos compromissos e capacidade de iniciativa;
- Cumpri atempadamente todas as tarefas propostas, inerentes à escola e ao estágio;
- Desenvolvi a capacidade de trabalhar em grupo, aceitando as colaborações dos colegas de Estágio;
- Assumi uma postura adequada às funções que desempenhava perante os alunos, professores e funcionários;

- Fui sempre assíduo e pontual, promovendo este valor junto dos alunos e dos colegas de estágio.

7. Questões Dilemáticas

A principal dificuldade com que me deparei logo desde início foi a necessidade de conciliar o Estágio Pedagógico com os compromissos profissionais. Muitas vezes, de modo a conciliar as duas atividades, o trabalho relacionado com o estágio era desenvolvido após o término dos compromissos profissionais, o que se revelou em alguns momentos extremamente cansativo. Quando esta compatibilização não era conseguida, o que sucedeu algumas vezes, os compromissos profissionais eram colocados em segundo plano, pois só assim conseguiria garantir o cumprimento de todas as tarefas definidas no guia de estágio.

A diferenciação pedagógica, também se revelou um obstáculo a ultrapassar. Esta diferenciação tornou-se necessária devido aos diferentes níveis de desempenho encontrados na turma e de modo a dar resposta a todas as necessidades dos alunos (Tomlinson, 2000). Porém, esta diferenciação acarretou algumas dificuldades em gerir os vários exercícios em simultâneo, tanto ao nível da instrução como da sua supervisão. Associado a esta preocupação, deparei-me com a necessidade de fazer entender aos alunos a importância desta diferenciação.

Quando as condições climatéricas não eram favoráveis à realização de aula no exterior havia necessidade de transferi-la para um espaço coberto. No entanto, tal nem sempre era possível devido à lotação do espaço interior, o que me levava a tomar decisões de ajustamento momentâneas que passavam pela lecionação de outra matéria ou de aula teórica (que se encontrava previamente preparada para todas as matérias de exterior).

Por fim, as aulas de 45 minutos, no início do ano, também foram uma questão dilemática, uma vez que considerava que existia pouco tempo útil para a prática das diversas modalidades, mesmo com a norma definida pelo Grupo de Educação Física em que os alunos nestas aulas apenas dispunham de 5 minutos para se equiparem. Este obstáculo foi ultrapassado através do planeamento adequado ao tempo disponível, ou seja, os exercícios selecionados para o aquecimento deveriam envolver logo à partida todas as estruturas corporais e os exercícios da parte fundamental

tinham formas de organização semelhantes de modo a garantir a maximização do empenhamento motor.

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

As razões pelas quais os jovens praticam desportos podem ser influenciadas pelas primeiras experiências ou acontecimentos recentes que o influenciam no seu desempenho. Como tal, para perceber o comportamento dos jovens no contexto desportivo é essencial identificar os motivos que os movem (Cratty, 1983).

No contexto escolar, a disciplina de Educação Física tem-se revelado uma excelente via de promoção de comportamento e hábitos saudáveis. Para continuar a usufruir destes benefícios e de modo a garantir o sucesso educativo da disciplina é essencial continuar a elevar os índices de motivação dos alunos.

A escolha do tema da motivação, e consequentemente da perceção corporal, surge após verificar que os alunos da turma B do 7º ano apresentavam distintos comportamentos e níveis de empenho na disciplina de Educação Física.

É com esta preocupação que desenvolvi o presente estudo, na tentativa de perceber a intensidade da motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física e de que forma esta motivação pode estar relacionada com as suas capacidades físicas percebidas, para que possa num futuro próximo intervir junto dos alunos com níveis de motivação inferior, adequando as minhas práticas pedagógicas à situação concreta. Uma vez que, como refere Coakley e White (1992), o sucesso da Educação Física, tanto ao nível cognitivo, afetivo e psicomotor, passa em parte pelos elevados índices de motivação dos alunos. Também Serpa (1992) salienta que a motivação aparece ligada ao comportamento do sujeito, sendo considerada como uma causa determinada e condicionante do seu grau de eficácia.

A estrutura deste capítulo divide-se em cinco partes fundamentais. A primeira faz referência à problematização, onde é formulado o problema, definidos os objetivos e as hipóteses do estudo e apresentada a pertinência desta investigação. Na segunda parte é realizado o enquadramento teórico através da revisão da literatura. A parte seguinte, faz referência à metodologia da investigação, em que é apresentada e justificada a metodologia de trabalho, a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos tomados. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados encontrados e reunidas as conclusões resultantes desta investigação.

2. Problematização

2.1. Formulação do problema e definição do objetivo do estudo

Esta investigação insere-se no domínio da Psicologia do Desporto e tem com objetivo geral investigar a motivação dos alunos do 7º ano da EBSJF de Miranda do Corvo para a prática de Educação Física.

Com este estudo pretende-se responder ao problema: "Haverá diferenças ao nível da motivação para a prática de Educação Física e da capacidade física percebida entre os alunos do 7º ano da turma A,B,C e E da EBSJF de Miranda do Corvo?"

Os objetivos específicos desta investigação centram-se em:

- Verificar se os motivos e a capacidade física percebida se alteram em função da turma;
- Verificar se os motivos e a capacidade física percebida se alteram em função do género;
- Verificar se os motivos e a capacidade física percebida dos alunos do 7º B, sinalizados pelo professor como alunos desmotivados, alteram em função dos restantes alunos da turma;

2.2. Hipóteses de estudo

Seguidamente, em forma de hipóteses de estudos, são apresentadas as expetativas de acontecimentos baseadas na generalização das relações das variáveis:

H_0- Não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da turma, do género e entre os alunos do 7ºB sinalizados, comparativamente com os restantes alunos da turma.

H_1- Verificam-se diferenças estatisticamente significativas em função da turma, do género e entre os alunos do 7ºB sinalizados, comparativamente com os restantes alunos da turma.

2.3. Pertinência

Vários são os estudos sobre os motivos inerentes à prática de Educação Física, que traduzem uma melhor adequação e delineamento de estratégias que promovam o gosto pela participação nesta disciplina.

O conhecimento dos motivos inerentes à prática de Educação física é importante, na medida em que possibilita aos professores a adequação das suas práticas e das atividades às expectativas dos alunos, aumentando a sua satisfação e consequente continuidade da prática no futuro. A realização deste estudo, ao conhecer as motivações intrínsecas para a prática da Educação Física e as capacidades físicas percebidas pelos alunos, em função do género, da turma e entre os alunos do 7ºB, sinalizados pelo professor como alunos desmotivados, permitirá que as adequações da prática do professor se tornem mais efetivas.

3. Enquadramento teórico e revisão da literatura

3.1. A motivação como elemento de estudo da Psicologia do Desporto

A Psicologia do Desporto "é um ramo científico independente, que resultou da interação entre psicologia, ciências do desporto e do próprio desporto, sendo simultaneamente uma área profissional que olha para o desporto e para o exercício sob uma perspetiva psicológica" (Tenenbaum & Morris, 2000 *in* Araújo, 2002, p.11), dedicando-se ao estudo das pessoas e dos seus comportamentos nas atividades do desporto e do exercício físico (Weinberg & Gould, 2001).

Uma das áreas mais estudadas na Psicologia do Desporto é a motivação, área que tem sido o alvo de grande parte da literatura produzida quer do ponto de vista teórico quer em termos de intervenção.

Do ponto de vista teórico tem-se procurado perceber os fatores e processos associados à adesão, manutenção e abandono da atividade física regular (Dishman, 1994). Do ponto de vista da intervenção, apesar de não ser frequente a avaliação de programas de intervenção motivacional, existe já um conjunto de literatura consistente sobre os fatores de mudança comportamental em contextos de exercício (Dishman & Sallis, 1994).

Na literatura não existe consenso sobre a definição de motivação, no entanto Moreno, *et al.* (2006), relacionam-na à palavra motivo, como uma força intrínseca, um impulso ou um propósito que leva o indivíduo a atuar de determinada forma

comandando as suas ações e a intensidade dos esforços para atingir um determinado objetivo. O motivo é a base do processo motivacional, tratando-se portanto, de um elemento essencial para o desencadear da iniciativa e posterior manutenção da atividade realizada pelo Homem (Isler, 2002). Gouveia (1997) afirma que o motivo é um fator interno, que dá inicio, dirige e integra o comportamento de uma pessoa.

Para Harris e Hoffman (2000), a motivação é entendida como um processo complexo que influência os indivíduos a começar uma atividade e a manter a sua prática com vigor e persistência, ou seja, as pessoas estão motivadas quando decidem envolver-se numa atividade e continuam nela por iniciativa própria.

Singer (1984) salienta que a motivação é responsável pela seleção e preferência por alguma atividade, pela persistência nessa atividade, pela intensidade e vigor (esforço) da participação e pelo carácter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.

Segundo Harris e Hoffman (2000), os processos motivacionais podem ser divididos em extrínsecos e intrínsecos. A motivação extrínseca está associada à prática de determinado desporto ou exercício com o objetivo de ganhar algum reforço externo pela participação, como por exemplo, a glória no desporto ou a perda de peso com o exercício. Associado à motivação extrínseca estão técnicas de reforço ou punição frequentemente utilizadas como incentivo para motivar os praticantes a esforçarem-se no desporto que praticam ou a exercitarem-se de forma mais aplicada. Contudo, a motivação extrínseca e as recompensas apenas têm efeito na melhoria da motivação num curto prazo, ou seja, apesar dos incentivos extrínsecos estarem presentes na sociedade e oferecerem recompensas aliciantes este tipo de motivação tem uma curta durabilidade, pois segundo os autores anteriormente referenciados, a motivação contínua que é necessária para o sucesso, não é algo que se possa adquirir através de recompensas externas.

A motivação intrínseca está associada ao envolvimento dos indivíduos em certos desportos ou exercícios pelo facto deste obter prazer na sua participação. Os indivíduos intrinsecamente motivados têm melhor performance, bem como os indivíduos que se exercitam regularmente, uma vez que o fazem por terem prazer na atividade que praticam. Este processo é alimentado a longo prazo pois tem como finalidade conquistar objetivos intrinsecamente importantes (Harris & Hoffman, 2000).

Relacionando estes dois processos motivacionais verifica-se que a melhor maneira de motivar é ajudar a desenvolver ou aprimorar a motivação intrínseca. Deste

modo, os indivíduos responsáveis pela promoção da atividade física e do desporto devem usar este tipo de motivação como ponto-chave para a obtenção de boas performances e envolvimento desportivo.

Segundo os autores anteriormente citados, as pesquisas na área da Psicologia do Desporto demonstram que os indivíduos têm diferentes objetivos no desporto e no exercício. Deste modo, para realmente compreender a motivação, deve-se entender cada pessoa como única, pelo facto de que cada um inicia um desporto ou programa de treino por razões pessoais. Estes interesses devem ser analisados para que, o desporto ou o programa de exercício escolhido seja adaptado de forma a sustentar a motivação de cada um, "pois se gostamos de alguma coisa, fazemos mais. Se fazemos mais tornamo-nos melhores. Quando somos melhores, gostamos mais" (Harris & Hoffman, 2000, p.253), e assim estaremos mais motivados para a prática.

Segundo Cruz (1996), nos últimos anos, vários autores têm sugerido alguns modelos teóricos de forma a compreender e explicar a motivação para a realização e prática desportiva. Martins (2000) refere que o conhecimento das teorias da motivação deve ser um dos pressupostos dos professores de Educação Física, para que o seu ensino seja mais interessante aos alunos, muito embora só esse conhecimento não produza os efeitos desejados. É de se pressupor então que, antes de qualquer coisa, o professor de Educação Física deve estar conscientizado do seu papel de motivador e que as teorias devem fazer parte da sua filosofia de ensino. Seguidamente serão abordadas, de uma forma sucinta, algumas dessas teorias e modelos.

A teoria da realização das necessidades, original de McClelland (1961) e Atkison (1974) e adaptada posteriormente por Weinber e Gould (1995) para o contexto desportivo (Figura 1), é uma teoria internacional que tem em conta não só fatores pessoais e individuais, como também fatores situacionais como influenciadores do comportamento em contexto de realização.

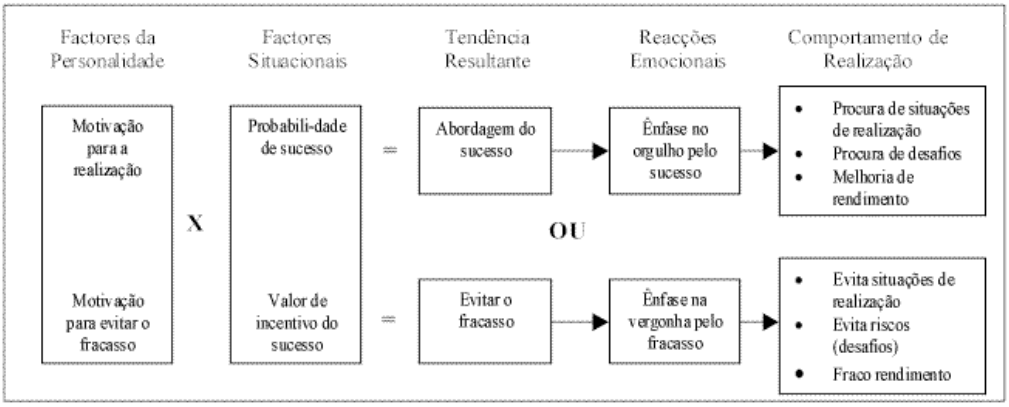

Figura 1- Teoria da realização das necessidades (Adaptado de Weinber e Gould, 1995)

De acordo com esta teoria, os indivíduos com elevados níveis de realização ou rendimento escolhem e preferem tarefas e atividades desafiadoras, de dificuldade moderada ou elevada, obtendo melhores rendimentos quando são avaliados por outros. No entanto, os indivíduos com baixos níveis de rendimento e realização evitam as tarefas e atividades desportivas, evitando situações desafiadoras ou arriscar, obtendo menores rendimentos quando são sujeitos a avaliação (Cruz, 1996).

O modelo do compromisso ou comprometimento desportivo (Figura 2), criado por Scanlan e Simons (1992), centrado nos processos psicológicos que estão subjacentes ao envolvimento contínuo dos indivíduos na prática desportiva, pretende identificar os fatores que explicam o compromisso ou comprometimento com a prática desportiva, em condições favoráveis e também em condições adversas.

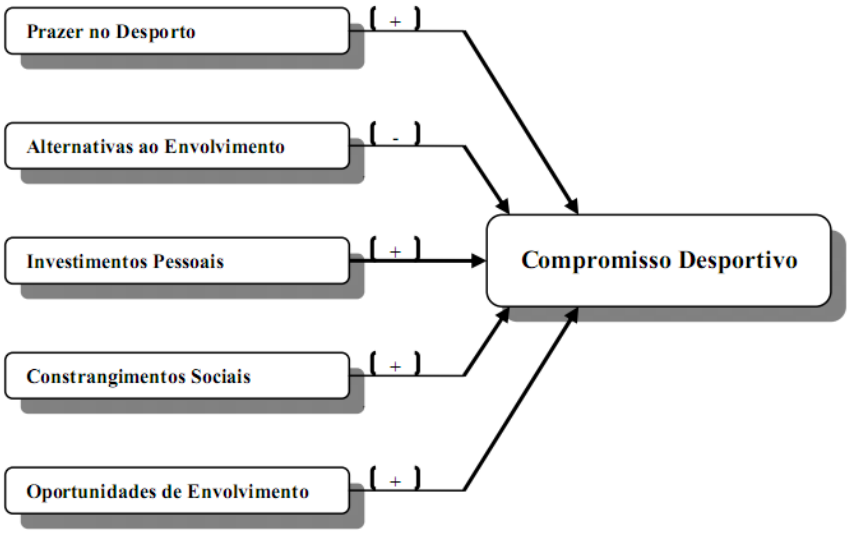

Figura 2- Modelo do compromisso ou comprometimento desportivo (Adaptado de Scanlan & Simons, 1992)

De acordo com este modelo supõe-se que o compromisso é uma função do prazer experienciado no desporto, dos investimentos pessoais, das oportunidades de envolvimento, das alternativas de envolvimento e das pressões sociais (Cruz, 1996).

Com base nestes pressupostos, este modelo sugere que o compromisso com a prática desportiva será tanto maior quanto mais os indivíduos tiverem prazer em praticar, na medida em que aumenta o seu interesse, envolvimento e os seus constrangimentos, ao mesmo tempo que diminui a curiosidade pela procura de outras alternativas para o seu envolvimento desportivo.

Segundo Cruz (1996), este modelo de análise da motivação subjacente ao envolvimento de forma continuado em desportos ou programas desportivos organizados, pode ser aplicado em diversas faixas etárias bem como em diferentes níveis competitivos, desde os desportos de lazer até à alta competição.

O modelo integrado da motivação no desporto (Figura 3), proposto por Weiss e Chaumeton (1993), é um modelo integrado que incorpora os constructos e as relações comuns a diversas teorias motivacionais.

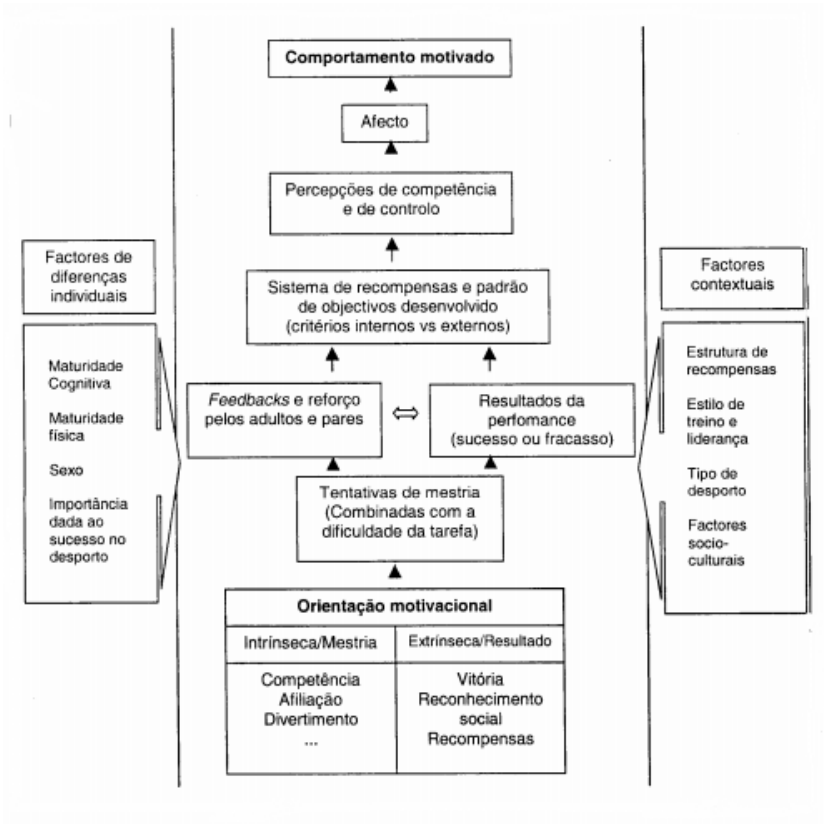

Figura 3- Modelo integrado da motivação no desporto (Adaptado de Weiss e Chaumeton, 1992)

O ponto de partida deste modelo é a orientação motivacional do indivíduo, enquanto o comportamento motivado constitui a variável do resultado final.

Segundo Cruz (1996), a partir da análise deste modelo verifica-se que a orientação motivacional se pode distinguir em intrínseca ou de mestria, que se relaciona com o processo de participação em atividades desportivas, como o desenvolvimento de competências, a afiliação ou o divertimento, e em extrínseca ou de resultado, que por sua vez se relaciona com o resultado da participação desportiva, como seja a vitória, o reconhecimento e estatuto social ou as recompensas.

Nesta perspetiva, quando os sujeitos tendem para uma orientação intrínseca ou de mestria optam por atividades desafiadoras. No entanto, aqueles que se direcionam para uma orientação extrínseca ou de resultado preferem envolver-se em situações muito fáceis ou muito difíceis de forma a garantirem a demonstração de habilidades ou evitar a demonstração da falta delas (Cruz, 1996). Deste modo, também os resultados obtidos são percecionados de formas distintas. Enquanto os primeiros os interpretam como forma de melhorar os próprios rendimentos, os segundos, entendem-nos unicamente como forma de definição do nível da sua habilidade ou competência.

Os feedbacks constituem outro elemento ao qual este modelo atribui particular importância. É assim realçada a qualidade, a quantidade e a sua origem. De acordo com a orientação motivacional inicialmente definida e em função tanto dos feedbacks como da interpretação dos resultados obtidos, "os indivíduos desenvolvem um determinado sistema de recompensas e de objetivos" (Pereira, 1997, p. 28).

Desta forma, aqueles que se orientam para a mestria, que definem o sucesso com base na melhoria das suas capacidades e que é reforçado por pessoas próximas, ou seja, significativas, desenvolvem um sistema de recompensas e objetivos que é baseado em critérios internos. Por outro lado, atletas que se orientam para o resultado, que definem sucesso baseando-se na comparação dos seus resultados com o dos outros e que só são reforçados pelos outros quando alcançam o sucesso, o sistema que desenvolvem baseia-se fundamentalmente em critérios externos (Cruz, 1996).

No que diz respeito às perceções de competência e de controlo, são determinadas tanto pela história pessoal de sucessos e fracassos, como pelos feedbacks recebidos. Estas perceções tendem a ser mais elevadas naqueles que se orientam em função da mestria e menores nos atletas em que a orientação são os resultados (Cruz, 1996).

O afeto é, por sua vez, em conjunto com as reações emocionais, sejam elas positivas ou negativas, um fator importante capaz de, por um lado, manter e até desenvolver a motivação ou, por outro, atenuá-la (Cruz, 1996).

Finalmente, o comportamento motivado parece corresponder à "demonstração da persistência ou comportamento de adesão ao desporto" (Cruz, 1996, p.327). Assim, "os indivíduos orientados para a mestria sentem prazer e sentem-se bem-sucedidos na concretização de objetivos pessoais, terão maior probabilidade de persistirem e continuarem na prática e/ou competição desportiva. Contrariamente, os indivíduos mais orientados para o resultado, que fracassam na competição com os outros e que têm menores perceções de capacidade pessoal possivelmente estarão mais predispostos para desistirem e abandonarem a atividade e prática desportiva" (Cruz, 1996, p.327).

É ainda importante referir que este modelo tem sempre em linha de conta tanto os fatores relacionados com as diferenças individuais, por exemplo a maturidade física e cognitiva, como os relacionados com o contexto, por exemplo o tipo de atividade desportiva e o estilo de liderança do treinador.

3.1.1. A motivação para a prática Desportiva e de Exercício Físico

Ao longo dos últimos anos, são vários os estudos sobre motivação na prática desportiva. Exemplo disso são os estudos de Gill, *et al.* (1983) e posteriormente o de Buonomano, *et al.* (1995), que procuravam investigar as razões para a participação desportiva.

Gill, *et al.* (1983), realizaram a pesquisa junto de 720 jovens rapazes e 418 raparigas americanas, de idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, praticantes de várias modalidades. Os investigadores usaram questionários que englobavam 30 possíveis razões para a participação no Desporto. Este estudo revelou que os motivos mais importantes, considerados pelos jovens, para a prática desportiva são a melhoria das competências, divertimento, aprendizagem de novas competências, desafios e ser fisicamente saudável.

Buonomano, *et al.* (1995), realizaram a pesquisa junto de 2598 jovens atletas italianos com idades compreendidas ente os 9 e os 18 anos, envolvidos em diferentes modalidades desportivas, procurando identificar os motivos para a participação desportiva. As respostas a questões abertas relacionadas com a motivação para a

participação desportiva evidenciaram, de forma decrescente, como principais motivos o prazer e divertimento, motivos de ordem física (ex: ser mais saudável), razões de ordem social, motivos competitivos, entre outros.

Nos vários estudos realizados sobre a motivação para a prática Desportiva alguns motivos são referidos de forma sistemática e frequente como é o caso da melhoria de competências, o divertimento, a sociabilização, fazer novos amigos, entre outros (Cruz, 1996).

Recentemente, surgem estudos relacionados com a prática de Exercício Físico, exemplo disso é o realizado por Maymì (2002), que através de questionários recolheu informações a 720 estudantes da Universidade da Catalunha de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 13 e os 63 anos. Com este estudo os motivos mais destacados, de forma hierárquica, foram a prevenção e manutenção da saúde, agilidade e controlo do *stress*. Os menos importantes foram o reconhecimento social, a pressão saúde, e a competição.

Nos vários estudos realizados sobre a motivação para a prática de Exercício Físico verifica-se que a manutenção da saúde, revitalização, manutenção e agilidade são os fatores evidenciados com mais importantes (Moutão, 2005).

Segundo o mesmo autor, o facto de a competição ser um motivo menos importante para os praticantes de Atividades Físicas faz com que tenham um perfil distinto comparativamente aos praticantes de modalidades desportivas.

3.1.2. A motivação na prática de Educação Física

Após pesquisa bibliográfica, é fácil perceber que são vários os estudos motivacionais realizados no âmbito da Educação Física escolar, destacando os estudos realizados por Van Wesch *et al.* (1992), Chen (2001), Fonseca e Brito (2001), Fernandes (2003) e Lima (2010).

Van Wesch *et al.* (1992), ao relacionarem a idade e o sexo na definição do interesse pelas aulas de Educação Física em alunos do ensino básico e secundário, verificaram que em idade mais baixas, as raparigas demonstram um maior índice de interesse por estas aulas, por sua vez, em idades mais avançadas, verificou-se que o interesse dos rapazes era superior ao das raparigas.

No estudo realizado por Chen (2001), é possível concluir que os níveis motivacionais em Educação Física variam de acordo com os conteúdos lecionados e a perceção que os alunos têm, em poderem escolher os conteúdos a lecionar.

Fonseca e Brito (2001) realizaram um estudo com uma amostra de 232 alunos, de ambos os sexos, do 3º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de apurar a motivação intrínseca para prática de Educação Física. Para recolha de dados foi utilizado o Inventário de Motivação Intrínseca. Na comparação dos motivos intrínsecos entre ambos os sexos, os resultados revelaram que os rapazes tinham índices de motivação intrínseca mais elevados em todas as dimensões do instrumento utilizados, porém, apenas nas categorias da “competência” e “tensão/pressão” se verificaram diferenças estatisticamente significativas, o que levou a concluir que durante as aulas de Educação Física os rapazes percecionam uma maior “competência” assim como uma maior “tensão/pressão”.

O estudo levado a cabo por Fernandes (2003), junto de 1099 aluno de Educação Física, concluiu que o desenvolvimento da competência e autonomia são potenciadores dos níveis de motivação intrínseca.

Lima (2010), com o estudo realizado junto de 120 alunos que frequentavam o 3º ciclo de escolaridade no concelho de Santa Maria da Feira, concluiu que os motivos mais importantes, enfatizados pelos alunos para a prática das aulas de Educação Física, se prendem com “melhorar as capacidades técnicas”, “divertimento”, “fazer novas amizades”, “manter a forma” e “fazer exercício”. É de salientar que os motivos “manter a forma” e “fazes novas amizades” foram mais enfatizados pelas raparigas, em comparação com rapazes, gerando diferenças significativas entre ambos os géneros.

A Educação Física, segundo vários autores, tem uma influência muito significativa nos níveis de saúde pública, uma vez que as experiências positivas em Educação Física podem influenciar crianças a adotar estilos de vida fisicamente ativos. Deste modo, torna-se importante compreender os processos motivacionais inerentes à participação em aulas de Educação Física.

A motivação dos alunos está fortemente relacionada com a motivação do professor. Para motivar o aluno é necessário que o professor estabeleça um compromisso com a educação e mais ainda de um forte entusiasmo e paixão pelo seu trabalho (Rocha, 2009). Por sua vez, Pereira (2006) considera fundamental que o

professor, ciente das necessidades dos alunos, favoreça e os incentive a participar nas atividades propostas em Educação Física.

3.2. A Capacidade Física Percebida

O conceito de competência física percebida, segundo Sherrill (1997), influencia diretamente a motivação, a autoavaliação e o desenvolvimento social dos indivíduos.

O autoconceito físico, ou a forma como o indivíduo perceciona as suas qualidades e capacidades físicas, destaca-se como um elemento fundamental na formação da identidade, na motivação e na autoestima individual. Segundo Fox (1998) o corpo é o principal veículo de comunicação, atingindo um significado crítico na autoavaliação global, representando o “cartão-de-visita” do indivíduo. Porém, a esta perceção das capacidades físicas é subjetiva, podendo nem sempre coincidir com a realidade.

Goudas *et al*. (1994) referem que a perceção da competência física é essencial no contexto da Educação Física, uma vez que esta influencia quer a motivação intrínseca, quer a vontade em participar nas atividades físicas no futuro.

Segundo Goudas, *et al.* (2001), a experiência desportiva extracurricular influencia claramente a perceção de competência. Pelo que, quantos mais anos o indivíduos estiverem ligados à prática desportiva, maiores serão os níveis de competência percebida. Porém, segundo Papaioannou e Theodorakis (1996), os alunos que se sentem incompetentes numa determinada atividade, tendem a evita-la por percecionarem que não a conseguem desenvolver por não terem capacidades suficientes.

Fatores como a experiência individual em tarefas desempenhadas com êxito, o contexto, as exigências da situação e o estádio de desenvolvimento individual podem modificar a competência percebida (Beery & Qest, 1993).

O estudo realizado por Lee, *et al.* (1999), pretendeu estudar as diferenças entre o sexo masculino e feminino no que diz respeito à perceção das competências físicas. Os resultados revelaram que de um forma geral os rapazes tendem a demonstrar maiores níveis de perceção.

Goudas e Biddle (1994) concluíram que existe uma relação negativa entre a perceção de competências e a motivação, isto é, quando os indivíduos percecionam

a ausência de capacidades os níveis de motivação tendem a baixar, podendo originar o abandono da prática desportiva.

Carrol e Loumidis (2001) realizaram uma investigação com 922 crianças em que os resultados apontaram para um forte correlação positiva entre o gosto (prazer) em praticar as aulas de Educação Física e a perceção das suas competências nas aulas. As crianças mais competentes apresentavam índices de participação desportiva extra escola superiores às que tinham uma perceção mais reduzida neste aspeto.

4. Metodologia

4.1. Seleção e justificação da metodologia de trabalho

Este estudo utiliza uma metodologia de investigação quantitativa, ou seja, utiliza instrumentos estruturados (questionários, por exemplo) e pretende apurar opiniões, atitudes, sentimentos, entre outros aspetos quantificáveis que advêm de observações no mundo real. A amostra deve ser representativa de um determinado universo para que os resultados possam ser generalizados e projetados para esse universo (Thomas e Nelson, 2002).

Este tipo de metodologia caracteriza-se por ter um maior alcance em termos de amostra devido à sua fácil aplicação e à facilidade de tratamento dos dados. No entanto, a existência de não respostas pode ser uma realidade que o investigador deve ter em consideração. Através da correlação entre variáveis, pretende-se identificar a relação existente entre a variável dependente e independente do problema anteriormente apresentado, de modo a encontrar respostas concretas para este.

4.2. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é composta por um total de 83 alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade na EBSJF de Mirando do Corvo no ano letivo 2013/2014. Este total advém da junção dos 21 alunos da turma A, B e C e dos 20 alunos da turma E.

Do total da amostra, 48 alunos são do sexo masculino e 35 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 11 e os 14 anos, perfazendo uma media de 12,52 ± 0,705.

4.3. Identificação e classificação das variáveis

A partir da problematização é possível classificar as variáveis em estudo. Estas representam a concretização das hipóteses, em termos daquilo que o investigador pretende medir.

Assim, identifica-se como variável independente os alunos da turma A,B,C e E do 7º ano da EBSJF e como variável dependente o nível de motivação dos alunos face à Educação Física e a capacidade física percebida.

A variável independente é passiva uma vez que não é suscetível de manipulação, já a variável dependente é de natureza quantitativa discreta obtida através da aplicação de questionários. Esta última variável utiliza a Razão como escala de medida, uma vez que, o zero tem existência real, denotando a ausência das características que se está a medir, neste caso, a motivação e a capacidade física percebida.

4.4. Apresentação e caracterização do instrumento

4.4.1. Inventário de Motivação Intrínseca

Para avaliar os motivos dos alunos para a prática de Educação Física, foi aplicado aos elementos da amostra o Inventário de Motivação Intrínseca (IMIp) (Anexo 12), traduzido e adaptado por António Manuel Fonseca (1999) do original *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), elaborado por McAuley *et al.* (1989).

O IMIp é um instrumento que permite avaliar a intensidade da motivação intrínseca dos indivíduos, neste caso em relação à Educação Física. Este instrumento é constituído por 18 itens distribuídos por quatro subescalas: “Prazer/Interesse”, “Competência”, “Esforço/Importância” e “Tensão/Pressão”. Os inquiridos indicam o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas numa escala de *Likert* de 1 a 5, em que ao 1 corresponde discordo completamente e ao 5 concordo completamente. A pontuação total deste instrumento varia entre 18 e 90 pontos. Esta escala apresenta um coeficiente de consistência interna aproximado da versão original com um alfa de Cronbach de 0.78 para a sua globalidade (Fonseca & Brito, 2001).

Na tabela seguinte consta a distribuição dos itens pelas quatro subescalas.

Tabela 2- Distribuição de Itens do IMIp

Subescalas	Itens
Prazer/Interesse	1, 5, 9, 13
Competência	3, 7, 11, 15, 18
Esforço/Importância	2, 6, 10, 14, 17
Pressão/Tensão	4, 8, 12, 16

Todos os itens são cotados na mesma direção exceto os itens 4, 8, 14, 15, 16 e 17 que são cotados de forma inversa. As dimensões "Prazer/Interesse", "Competência" e "Esforço/Importância" referem-se a aspetos positivos da motivação intrínseca do indivíduo. Por sua vez, a dimensão "Tensão/Pressão" é um indicador negativo dessa motivação (Fonseca & Brito, 2001)

4.4.2. Capacidade Física Percebida

Para avaliar a forma como os alunos percebem as suas capacidades físicas, foi utilizada a subescala de Capacidade Física Percebida (SCFP) (Anexo 13), da Escala de Autoeficácia Física, traduzido e adaptado para português por Ferreira e Campos (2007) do original *Perceived Physical Ability* construído por Ryckman *et al* (1982).

Este instrumento é constituído por 10 itens que devem ser respondidos segundo uma escala de *Likert* de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente). A sua pontuação pode variar de 10 a 50 pontos, em que para pontuações mais elevadas correspondem a uma maior autoeficácia percebida. Todos os itens são cotados na mesma direção exceto os itens 6 e 7 que são cotados de forma inversa.

4.5. Procedimentos

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados de forma direta pelo investigador, no final do mês de Março e início do mês de Abril, durante as aulas de Educação Física. Esta recolha de dados foi agendada com os professores estagiários responsáveis por cada turma, tentando não prejudicar o trabalho desenvolvido.

Para que os estudantes pudessem consentir a sua participação foi necessário informá-los sobre vários aspetos, tais como, a natureza do estudo, sem que a informação prestada influenciasse posteriormente as suas respostas, e a salvaguarda da privacidade através da confidencialidade dos questionários (Tuckman, 1978, citado por Thomas e Nelson, 2002).

De modo a garantir o máximo de fidelidade na aplicação dos instrumentos, foi necessário ter em consideração alguns procedimentos:

- Antes do preenchimento, ler a informação presente no cabeçalho do questionário;
- Promover o preenchimento individual sem influências;
- Recolher os questionários e guardá-los de forma confidencial;
- Agradecer a colaboração dos alunos.

Depois da recolha de dados, os mesmos foram tratados através do Software informático IBM SPSS Statistics, v. 22.0, recorrendo a estatística descritiva e tabela de frequência, para cálculo de médias, desvio padrão, máximos e mínimos. Para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos em estudo, recorreu-se ao teste T-Student, ANOVA e Kruskal Wallis, considerando como nível de significância 5%.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, são apresentados os valores descritivos e os resultados estatisticamente significativos encontrados na comparação entre os grupos em estudo.

Na tabela 3, 4 e 5 são apresentados os valores resultantes das tabelas de frequência por turma, sexo e idade.

Tabela 3- Tabela de frequência por turma

TURMA	Frequência	Percentagem
A	21	25,3%
B	21	25,3%
C	21	25,3%
E	20	24,1%
Total	**83**	**100%**

Tabela 4- Tabela de frequência por sexo

SEXO	Frequência	Percentagem
Masculino	48	57,8%
Feminino	35	42,4%
Total	**83**	**100%**

Tabela 5- Tabela de frequência por idade

IDADE	Frequência	Percentagem
11	1	1,2%
12	47	56,6%
13	26	31,3%
14	9	10,8%
Total	**83**	**100%**

Analisando o conteúdo dos quadros anteriormente apresentados, verifica-se que dos 21 alunos da turma A do 7º ano, 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades destes alunos variam entre 12 e 14 anos, com uma média de 12,62 anos ± 0,740.

Na turma B, 12 dos alunos são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As suas idades variam entre os 12 e os 14 anos, com uma média de 12,43 anos com desvio padrão de ± 0,598.

Relativamente à turma C, 11 alunos são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As suas idades variam entre os 11 e os 14 anos, com uma média de 12,38 anos ± 0,740.

Por fim, na turma E, dos 20 alunos que a compõem, 14 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. As suas idades perfazem uma média de 12,65 anos ± 0,745 e variam entre os 12 e os 14 anos.

Seguidamente, a tabela 6 apresenta a análise estatística e descritiva por género referentes às várias dimensões do IMIp e da subescala SCFP.

Tabela 6- Análise descritiva por sexo

Sexo	Dimensão/ Instrumento	N	Mín.	Máx.	Média e Desvio Padrão
Masculino	Prazer/Interesse	48	11	20	17,17 ± 2,60
	Competência		13	25	18,92 ± 3,17
	Esforço/Importância		15	25	20,79 ± 2,69
	Pressão/Tensão		8	20	14,00 ± 3,05
	Cap. Física Percebida		18	48	34,25 ± 6,72
Feminino	Prazer/Interesse	35	9	59	17,11 ± 7,82
	Competência		5	23	16,85 ± 4,19
	Esforço/Importância		13	25	20,11 ± 3,24
	Pressão/Tensão		10	20	15,05 ± 2,78
	Cap. Física Percebida		17	49	36,06 ± 7,42

Os resultados revelam que são os rapazes que têm índices de motivação intrínseca mais elevados em todas as dimensões do instrumento utilizado comparativamente com as raparigas, indo ao encontro das conclusões apresentadas no estudo realizado por Fonseca e Brito (2001).

Quanto à perceção da capacidade física, curiosamente são as raparigas que apresentam índices mais elevados de perceção física (36,06 ± 7,42) comparativamente com os rapazes (34,25 ± 6,72), contrariando os resultados obtidos na investigação de Lee, *et al* (1999).

As tabelas 7 e 8 apresentam os dados obtidos pela análise descritiva por turma e o género.

Tabela 7- Análise descritiva por turma e sexo masculino

Sexo	Turma	Dimensão/Instrumento	N	Mín.	Máx.	Média /Desvio Padrão
Masculino	A	Prazer/Interesse	11	12	20	16,82 ± 2,96
		Competência		14	24	19,00 ± 3,82
		Esforço/Importância		15	25	20,45 ± 3,23
		Pressão/Tensão		10	17	13,64 ± 2,29
		Cap. Física Percebida		24	48	34,36 ± 8,05
	B	Prazer/Interesse	12	11	20	17,75 ± 2,85
		Competência		14	25	19,08 ± 3,45
		Esforço/Importância		19	25	22, 08 ± 2,39
		Pressão/Tensão		8	20	14, 25 ± 3,49
		Cap. Física Percebida		28	47	34,58 ± 6,33
	C	Prazer/Interesse	11	12	19	16, 36 ± 2,58
		Competência		13	21	17,81 ± 2,32
		Esforço/Importância		15	24	20,00 ± 2,60
		Pressão/Tensão		10	19	14,63 ± 3,44
		Cap. Física Percebida		18	42	33,09 ± 8,23
	E	Prazer/Interesse	14	13	20	15,40 ± 2,84
		Competência		15	25	14,30 ± 5,12
		Esforço/Importância		17	25	19,40 ± 4,08
		Pressão/Tensão		8	18	14,90 ± 2,68
		Cap. Física Percebida		26	44	33,30 ± 8,78

Através das médias obtidas, é fácil perceber que para os rapazes das quatro turmas, nas dimensões do IMIp, a dimensão “Esfoço/Importância” foi a que obteve maior pontuação. A dimensão onde a pontuação é menor não é unanime, uma vez que as turmas A,B e C apresentam valores mais reduzidos na “Pressão/Tensão”, enquanto os alunos da turma E apresentam menores valores na dimensão “Competência”.

Quanto SCFP, os valores encontrados em todas as turmas são bastante aproximados, porém é a turma C que presenta o valor mais elevado (34,58 ± 6,33).

Tabela 8- Análise descritiva por turma e sexo feminino

Sexo	Turma	Dimensão/Instrumento	N	Mín.	Máx.	Média /Desvio Padrão
Feminino	A	Prazer/Interesse	10	10	20	15,40 ± 2,84
		Competência		5	20	14,30 ± 5,12
		Esforço/Importância		13	25	19,40 ± 4,08
		Pressão/Tensão		11	20	14,90 ± 2,68
		Cap. Física Percebida		17	47	33,30 ± 8,78
	B	Prazer/Interesse	9	13	59	21,22 ± 14,33
		Competência		15	22	19,44 ± 3,00
		Esforço/Importância		18	25	21,66 ± 2,54
		Pressão/Tensão		11	20	16, 11 ± 3,29
		Cap. Física Percebida		26	49	37,22 ± 7,28
	C	Prazer/Interesse	10	9	20	17, 00 ± 3,16
		Competência		13	23	17,90 ± 3,14
		Esforço/Importância		16	23	20,80 ± 2,39
		Pressão/Tensão		10	19	14,30 ± 2,50
		Cap. Física Percebida		30	42	36,10 ± 4,36
	E	Prazer/Interesse	14	11	18	14,00 ± 2,68
		Competência		11	21	15,50 ± 3,27
		Esforço/Importância		15	21	17,83 ± 2,86
		Pressão/Tensão		11	19	15,00 ± 2,82
		Cap. Física Percebida		25	49	38,83 ± 9,47

Através da tabela 8 verifica-se, que todas as raparigas, nas dimensões do IMIp, atribuem maior importância à dimensão “Esforço/Importância”. A dimensão com menos pontuação atribuída difere entre as quatro turmas, uma vez que a turma A apresenta na dimensão “ Competência” valores mais baixos e as restantes turmas apresentam menores valores na dimensão “Pressão/Tensão”.

No que se refere à Capacidade Física percebida, a turma E é a que apresenta valores mais elevados (38,83 ± 9,47), já a turma A é a que apresenta uma média de valores mais reduzida (33,30 ± 8,78).

Quando realizado o teste T de Student para comparação dos alunos em função do género, obtiveram-se resultados estatisticamente significativos na dimensão “Competência”, verificando que P-value= 0,013 < 0,05. De acordo com o teste de Levene, para esta dimensão assume-se a homogeneidade das variâncias, tendo em conta que sig= 0,165> 0,05. Os resultados obtidos fazem rejeitar em parte a H_0 uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas na motivação para a prática de Educação Física em função do género.

Na dimensão “Competência” a média dos alunos do sexo masculino (18,92 ± 3,17) é superior à dos alunos do sexo feminino (16,86 ± 19), o que leva a concluir que os primeiros sentem-se mais competentes nas aulas de Educação Física.

Quanto à capacidade física percebida, embora não se encontrem diferenças estatisticamente significativas em ambos os géneros, como referido anteriormente é possível afirmar que os rapazes (34,25 ± 6,71), percecionam de forma mais baixa as suas capacidades físicas em relação às raparigas (36,06 ± 7,42).

Com a realização do teste ANOVA e Kruskal Wallis para comparar as diferentes turmas não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas. Porém, a dimensão “Esforço/Importância” através do teste ANOVA obteve um valor de P-value= 0,073 que se aproxima do nível de significância 0,05. Também através do teste Kruskal Wallis, quando comparadas as raparigas por turma, se encontra um valor de P-value= 0,052, muito próximo do valor de significância de 0,05. Talvez se o N da amostra fosse superior se pudessem confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas. Assim sendo, rejeita-se em parte a H_1 uma vez que não se verificam diferenças estatisticamente significativas na motivação para a prática de Educação Física em função da turma.

De modo a verificar se os motivos e a perceção da capacidade física dos alunos do 7ºB, percecionados pelo professor como alunos desmotivados, se alteravam em relação aos restantes alunos da turma, foi realizado novamente o teste ANOVA. Os resultados revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas nos rapazes, na dimensão “Pressão/Tensão”, com P-value= 0,039 <0,05. De acordo com o teste de Levene, para esta dimensão assume-se a homogeneidade das variâncias, tendo em conta que sig= 0,209> 0,05. Através da média dos rapazes sinalizados como desmotivados (11,00 ± 2,16) e dos restantes rapazes da turma (14,27 ± 2,99) é possível afirmar que os primeiros se sentem mais pressionados e com maior tensão nas aulas de Educação Física. Estes resultados

confiram em parte a H_1 uma vez que existem diferenças significativas numa das dimensões do IMIp entre os alunos do 7ºB, sinalizados pelo professor como alunos desmotivados e os restantes alunos da turma. Quanto à SCFP, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos.

6. Conclusões

Através dos resultados obtidos, não é possível confirmar ou rejeitar totalmente as hipóteses de estudo inicialmente formuladas.

Em relação ao género, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão "Competência" do IMIp. Quanto à SCFP, não foram encontradas quaisquer diferenças entre os dois géneros, no entanto, podemos afirmar, através da estatística descritiva, que curiosamente os rapazes percecionam as sua capacidade físicas de forma mais baixa que as raparigas.

Quando comparadas as turmas, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no IMIp nem na SCFP.

Ao comparar os alunos do 7º B percecionados pelo docente como desmotivados, com os restantes elementos da turma, verifica-se que os rapazes sinalizados, na dimensão "Pressão/Tensão", se sentem mais pressionados e com maior tensão nas aulas de Educação Física. Através destes resultados, defini estratégias de intervenção com vista a melhorar os níveis motivacionais dos alunos. Estas estratégias passaram pela escolha de exercícios cativantes e adequados ao seu nível de desempenho, maximizando o seu empenhamento motor e consequentemente tornando-os mais competentes e diminuindo os seus níveis de "Pressão/Tensão". Aula após aula, estes alunos mostraram-se mais empenhados e com maior à vontade nas aulas de Educação Física, pelo que considero que as estratégias utilizadas tiveram efeitos positivos.

É de salientar que em nenhuma instância foram encontrados resultados estatisticamente significativos relacionados com a Capacidade Física Percebida.

Embora os resultados não sejam tão expressivos como se esperava, a realização deste estudo permitiu perceber que a motivação é um processo fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois os alunos motivados tendem a mostrar-se mais interessados nas atividades, tornando-se mais persistentes e esforçando-se para obterem sucesso.

Em futuras investigações, seria interessante realizar este estudo em dois momentos distintos. No início do ano letivo, a partir do qual eram definidas estratégias para elevar todas as componentes de motivação dos alunos, através da implementação de estratégias e exercícios que transmitissem sensações de prazer, que encaminhassem os alunos para a competência e os levassem a esforçar mais nas aulas. Outro no final do ano letivo, onde se poderia verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem que foram implementadas iam ao encontro do objetivo de elevar os níveis motivacionais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta etapa, considero que através das várias experiências vivenciadas foram muitos os conhecimentos adquiridos, ao longo deste ano letivo, nos diferentes domínios da função docente. Este Relatório de Estágio traduz as diferentes aprendizagens que me permitiram evoluir enquanto profissional da Educação Física, consciente da necessidade de realizar formação ao longo da vida, uma vez que "a aprendizagem da profissão docente não tem princípio com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um grau académico. É algo que o professor realiza durante toda a vida" (Carreiro da Costa, 1995, p.9).

O contacto com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me conhecer uma realidade de ensino diferente da que estava habituado enquanto professor de Atividade Física e Desportiva no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Permitiu-me ainda, traçar o meu perfil enquanto docente, reforçando os valores e crenças pessoais.

Ao longo do ano fui professor estagiário, mas nunca deixei de ser aluno, porque a predisposição para evoluir esteve sempre presente assim como a consciência de que ainda há muito para aprender e corrigir. Com o decorrer do tempo as dificuldades iniciais foram sendo colmatadas, o que me faz terminar esta etapa com a certeza de ter efetuado um bom trabalho e de ter contribuído para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Para este sucesso educativo, contei com a transmissão diária de conhecimentos e experiências por parte do professor orientador Vasco Gonçalves, com os conselhos e críticas construtivas do Núcleo de Estágio estagiários, com o acompanhamento atento do orientador da faculdade Professor Doutor José Pedro Ferreira e com as opiniões e sugestões dos professores do grupo de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2000). *Proposta de reorganização curricular do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. *Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo de Ensino – Aprendizagem, Organização do Ensino, Estilos de Ensino.* Vila Real: UTAD.

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de educação Física: sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. *Universidade de Trás os Montes e Alto Douro*.

Araújo, D. (2002). Definição e História da Psicologia do Desporto. In S. Serpa, & D. Araújo (Eds.), *Psicologia do Desporto e do Exercício. Compreensão e aplicações* (*pp. 9-52)*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana & Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto.

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

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Buonomano, R., Cei, A., & Mussino, A. (1995). Participation motivation in italian youth sports. *The Sport Psychologist, 9,* 265-281.

Caetano, A. P., & Silva, M. d. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação, 8.*

Cardinet, J. (1983). *Des instruments d' évaluation pour chaque foction*. Neuchâtel: IRDP.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review, 7*.

Chen, A. (2001). A theoretical conceptualisation for motivation research in physical education: Na integrated perspectiv. *Quest. 53*, 35-58.

Coakley, J. & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescentes. *Sociology of Sport Journal, 9*, 20-35.

Correia, C. (1986). O Feedback Pedagógico. *Revista Horizonte*, 3 (14).

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Cruz Quebrada: FMH edições.

Cratty, B. (1983). *Psicologia no Esporte*. Brasil: Prentice – Hall.

Cruz, J. (1996). Motivação para a prática e competição desportiva. In J. Cruz (ed.), *Manual de Psicologia do Desporto (pp.305-331)*. Braga: S.H.O.

Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia.* Coimbra: Minerva.

Dishman, R. (1994). *Advances in exercise adherence*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R., & Sallis, J. (1994). Determinantsand interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R. J. Shephard, & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health (pp. 214-238)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da Educação Física: Estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática, em função da motivação.* Dissertação de Monografia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Fonseca, A. (1999). *Atribuições em Contextos de Actividade Física de Desportiva*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto.

Fonseca, A., & Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMIp) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise Psicológica*, *21*, 59 – 76.

Fox, K. (1988). The Self Esteem complex and youth fitness. *Quest, 40*, 230-246.

Galvão, I. (1996) *Henry Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Petrópolis: Vozes.

Gill, D., Gross, J., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology, 14,* 1-14.

Goudas, M., Biddle, S. e Fox, K. (1994). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing with Children. *Pediatric Exercise Science, 6*,159-167.

Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2001). Predictors of students' intrinsic motivation in school Physical Education. *European Journal of Psychology of Education*, *15*, 271-280.

Gouveia, F. (1997). Motivação e o Esporte: uma análise inicial. In M. Buriti (Ed.), *Psicologia no Esporte - Coleção Psicotemas (pp.149-173)*. Campinas: Editora Alínea.

Harris, J., & Hoffman, S. (2000). *Cinesiologia: o estudo da atividade física*. Porto Alegre: Artmed.

Isler, G. (2002). *Atleta, seus pais o motivaram para a prática esportiva?*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física: Concepção de uma unidade didáctica. *Revistas Horizonte, 1* (3).

Lima, C. (2010). *A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3ºciclo do Concelho de Santa Maria da Feira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Santa Maria da Feira.

Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte, 14* (111).

Martins, J. (2000). O professor de educação física e a educação física escolar: Como motivar o aluno?. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, *1* (11), 107-117.

Mayamì, J. (2002). *Avaluació de la conducta d'activtat física i de la conducta alimentaria en relació a l'estil de vida saludable*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Autónoma de Barcelona, Barcelona.

McAuley, E., Duncan, T. E., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60* (1), 48-58.

Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. & Schwartz, G (2006). Persuasão e Motivação: Interveniências na actividade física e no esporte. *Revista Digital, 11 (103)*.

Moutão, J. (2005). *Motivação para a prática de Exercício Físico: Estudo dos motivos para a prática de Actividades de Fitness em Ginásios*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, *27*, 383-399.

Pereira, J. (1997). *As motivações e a prática desportiva: Motivos para a prática e não prática desportiva*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Pereira, M. G. (2006). *A Motivação de adolescentes para a prática da Educação Física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada.* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Judas Tadeu, São Paulo.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de ensino e Supervisão Pedagógica.* Cruz Quebrada: FMH edições.

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

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Setúbal: Escola Superior de Setúbal.

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

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação.* Lisboa: Texto Editora.

Rocha, C. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a prática da Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Ryckman, R., Robbins, M., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982) Development and validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 891-900.

Santos, A. (2003). *Análise da instrução na competição em futebol. Estudo das expectativas e dos comportamentos de treinadores da 2º divisão B, na prelecção de preparação e na competição.* Dissertação de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.

Santos, S. (2012). Formação inicial e prática docente: Percepções de futuras professoras. *Olhar do professor, 15*, 355-369.

Sarmento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação: Pedagogia do Desporto 1-2-3*. Cruz Quebrada: FMH edições.

Sarmento, P., Leça, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: FMH edições.

Scanlan, T., & Simons, J. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum *evaluation (pp. 39-83).* Chicago: Rand McNally.

Serpa, C. (2009). Planejamento por unidades didaticas.

Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. In F. Sobral & A. Marques (EDs.), FACDEX: *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*.

Sherrill, C. (1997). Disability, Identity, and involvement. In Sport and Exercise. In K. Fox (Ed.). *The physical self: form motivation to weel-being* (pp. 252-286). Morgantown: Fitness Information Technology.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education.* Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

Singer, R. (1980). Motivation in sport. In R. Suinn (Ed.), *Psychology in sports: Methodos and applications*. Minnesota: Burgess.

Thomas, J. & Nelson, J. (2002) *Métodos de Pesquisa em Actividade Física* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*, ERIC Digest.

Van Wersch, A., Trew, K, & Turner, L. (1992). Post-primary school pupils interest in physical education: Age and gender diferences. *British Journal of Educational Psychology. 62*, 56-72.

Weinberg, R., & Gould, D. (2001). *Fundamentos de Psicologia do Esporte e do Exercicio*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Weiss, M., & Chaumeton, N. (1993). Motivational orientations in sport. In T. Horm (Ed.), *Advances in sport psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Despacho Normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro, *Diário da Republica nº35 – 2ª Série.*

Programa Nacional de Educação Física.

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. Acedido em 25/04/2014 http://aemc.ccems.pt/

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Ficha de caracterização individual dos alunos

Anexo 2- Caracterização da turma 7ºB

Anexo 3- Resumo Planeamento Anual

Anexo 4- Plano de Aula

Anexo 5- Grelha de observação de aulas

Anexo 6- Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstico

Anexo 7- Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 8- Exemplo de grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 9- Exemplo de ficha de avaliação de conhecimentos

Anexo 10- Grelha de registo Socio-Afetivo

Anexo 11- Ficha de Autoavaliação

Anexo 12- Inventário de Motivação Intrínseca

Anexo 13- Questionário de Capacidade Física Percebida

Anexo 1

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MIRANDA DO CORVO

FICHA CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

N.º: ____ Ano: ____º Turma: ____ Data Nascimento: ____/____/_____

Morada: _____

Freguesia: _____ Concelho: _____

Telefone: _____

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Idade: _____

Profissão: _____

Morada: _____ Telefone: _____

Local de trabalho: _____ Telefone: _____

3. AGREGADO FAMILIAR

Nome	Grau de parentesco	Idade	Profissão

4. SAÚDE

Dificuldades visuais: ☐ Doenças crónicas: ☐

Dificuldade auditivas: ☐ Alergia: ☐

Dificuldades motoras: ☐ Outra: ☐ qual: _____

Contacto a estabelecer em caso de urgência: _____

_____

5. VIDA ESCOLAR												
Já teve retenções no percurso escolar? Sim: ☐ Não: ☐												
Anos Escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
N.º de retenções												

Aulas de Apoio frequentadas:	
Disciplinas preferidas:	
Disciplinas com mais dificuldades:	

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
Distância de casa à escola:			Tempo gasto:	

	Sim	Não
Gostas de Estudar?		
Estudas todos os dias?		
Estudas habitualmente em casa?		
Tens alguém que te ajude no estudo?		
Costumas conversar em casa sobre o estudo?		
Costumas frequentar a biblioteca?		

6. TEMPOS LIVRES

Em que costumas ocupar os tempos livres? _____

_____

Fazes parte de algum clube ou coletividade? Qual? _____

7. O FUTURO

Gostarias de continuar a estudar nesta escola? Sim: ☐ Não: ☐

Que profissão gostarias de ter? _____

Porquê? _____

Anexo 2

D2.2

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MIRANDA DO CORVO

CARACTERIZAÇÃO DO 7ºB

Ano Letivo de 2013/2014

1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10	4	1	5
11	6	5	11
12	2	2	4
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
Total			

Concelho	Miranda do Corvo
N.º de alunos	20

Morada	N.º de alunos
Miranda do Corvo	12
Pereira	5
Meãs	2
Cadaixo	1

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de Parentesco	Mãe	Pai
N.º de alunos	18	2

Profissão	Tec. Vendas	Desempregada	Doméstica	Reformada	Assistente numa clinica	Auxiliar de Enfermagem	Explicadora
N.º de alunos	2	3	5	1	1	1	1
Profissão	Esteticista	Professora	Escriturária	Aux. de Ação Educativa	Aux. de cozinha	Aux. de Limpeza	
N.º de alunos	1	1	1	1	1	1	

3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães
25-30		
31-35		1
36-40	4	7
41-50	12	11
51-55	2	1
56-60		
> 60		

N.º de irmão	0	1	2	3	4	> 4
N.º de alunos	3	13	4			

	Desempregado	Empregado	Doméstico	Reformado	Falecido
Pai	0	16	0	0	0
Mãe	4	9	6	1	0
Total	5	25	6	1	0

NOTA: Nem todos os alunos registaram a idade do Pai, bem como a sua situação profissional.

4. SAÚDE

	Dificuldades visuais	Dificuldades auditivas	Dificuldades motoras	Doenças crónicas	Alergia	Outra	Não têm
N. de Alunos	4	0	0	0	3	1	12

D2.2

5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º
N.º de alunos com retenções	2	1				1					

Aulas de Apoio frequentadas:	Matemática	Inglês	Português	Não tem
N.º de alunos	5	3	4	15

Disciplinas	LP	MAT	ING	HIST	FQ	EV	EF	CN	ET	FRA
Preferidas	0	9	4	2	2	1	11	9	1	0
Com dificuldade	7	3	6	4	0	1	1	1	1	1

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
-	8	6	6	-

Distância de casa/escola (Km)	< 1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	3	10	2	-	-

NOTA: cinco alunos não registaram a distância percorrida casa/escola.

Tempo gasto no percurso (min.)	< 15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	16	4	-

	Sim	Não
Gostas de Estudar?	16	4
Estudas todos os dias?	8	12
Estudas habitualmente em casa?	17	3
Tens alguém que te ajude no estudo?	16	4
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	16	4
Costumas utilizar livros da biblioteca?	12	8

6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	Computador	Futebol	TV	Natação	Brincar	Ler
N.º de alunos	9	5	4	3	3	3

Clube ou coletividade	Nenhuma	Casa do Povo	Clube Náutico	Desporto Escolar
N.º de alunos	12	4	2	2

7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	12	7

Profissão pretendida	Médico	Veterinário	Enfermeiro	Eng. Informático	Polícia	Eletricista	Piloto	Futebolista	Eng. Civil
N.º de alunos	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Profissão pretendida	Pintor	Ginasta	Prof. Educação Física	Cozinheiro	Motorista	Psicólogo	Não respondeu		
N.º de alunos	1	1	1	1	1	1	4		

Anexo 3

Planeamento Anual

I Periodo

Ano: 7 Turma: B

Espaço	G3										A1								G1							
Nº de Aula	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15	16-17	18	19-20	21	22-23	24	25-26	27	28-29	30	31-32	33	34-35	36	37-38	39	40-41
Mês	Setembro				Outubro						Novembro								Dezembro								
Dia	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17
Modalidades	Ginástica (Solo e Aparelhos)										Atletismo								Voleibol								
Extensão dos Conteúdos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Flt. Gram.	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	-
Condição Física	Flexibilidade / Força						Flt. Gram.	Flexibilidade / Força			Força								Força								
Avaliação	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av. Sum	Av.Sum	Av.Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Sum	Av. Sum + Teste	-

II Periodo

Ano: 7 Turma: B

Espaço	R1								G2								R2									
Nº de Aula	42-43	44	45-46	47	48-49	50	51-52	53	54-55	56	57-58	59	60-61	62	63-64	65	66	67-68	69	70-71	72	73-74	75	76-77	78	
Mês	Janeiro								Fevereiro								Março							Abril		
Dia	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	6	11	13	18	20	25	27	1	3	
Modalidades	BASQUETEBOL								BADMINTON								Futsal									
Extensão dos Conteúdos	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	Futsal	
Condição Física	Resistência e força								Força								Resistência e força									
Avaliação	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Sum +Teste	Av. Sum	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Sum +Teste	Av. Sum	

III Periodo

Ano: 7 Turma: B

Espaço	G3							A1						
Nº de Aula	79-80	81	82-83	84-85	86	87-88	89	90-91	92	93-94	95	96-97	98	99
Mês	Abril			Maio								Junho		
Dia	22	24	29	6	8	13	15	20	22	27	29	3	5	12
Modalidades	Atletismo							Orientação						
Extensão dos Conteúdos	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação
Condição Física	Força							Resistência						
Avaliação	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Sum	Av.Form	Av. Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av.Form	Av. Sum	Av. Sum + Teste

Anexo 4

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário
Estágio Pedagógico 2013/2014 – **Escola Básica 2,3 c/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo**

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

PLANO DE AULA

Ano/ Turma/nível: 7ºB	**Data:**	**Hora:**	**Duração:**	**Tempo útil:**
Espaço:	**Aula n.º:**	**Aula nº** **de** **da UD:**		**Período:**
Nº de Alunos: 21	**Função Didática:**		**Professor:** Luís Brandão	
Estilos de Ensino predominantes:				
Objetivos:				
Recursos Materiais:				

Tempo ⏲ Par.	**Tarefa/situação de aprendizagem**	**Estratégias de organização**	**Objetivos específicos**	**Componentes críticas e critérios de êxito**
	Parte Inicial			
	Parte Fundamental			
	Parte Final			

Observações:

Justificação das opções tomadas:

Anexo 5

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário
Estágio Pedagógico 2013/2014 – **Escola Básica 2,3 c/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo**

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Grelha de Observação

Ano/ Turma/nível:	**Data:**	**Hora:**	**Duração:**	**Tempo útil:**
Espaço:	**Aula n.º:**	**Aula nº:**	**UD:**	**Período:**
Observação nº:	**Professor:**		**Observador:** Luís Brandão	

	Dimensões/Competências da I.P. Funções de Ensino	S;N; +/-	Observações					
PLANEAMENTO	Descreve corretamente todos os elementos do plano							
	Operacionaliza objetivos corretos, com critérios de êxito e componentes críticas pertinentes							
	Prevê tarefas adequadas aos alunos/ n.º de aula							
	Prevê organização alunos/materiais							
	Maximiza tempos de aula, tarefa, transições/organização, TPA							
INFORMAÇÃO INICIAL	Contextualiza a aula. Indica os objetivos e conteúdos							
	Explica o tipo de tarefas e organização							
	Combina sinais de Atenção, Reunião e Transição							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Motiva os alunos para a prática							
INSTRUÇÃO DEMONSTRAÇÃO	Usa linguagem clara, afável, enfática, precisa, audível, adequada e pertinente		Tarefa 1ª	Tarefa 2ª	Tarefa 3ª	Tarefa 4ª	Tarefa 5	Tarefa 6
	Refere component. Críticas mais importantes							
	Faz boa demonstração (modelo/colocação)							
	Usa o questionamento como método ensino							
	Diminui os tempos de instrução							
GESTÃO ORGANIZAÇÃO	Faz aquecimento específico, ativo e motivante							
	Mantém o fluxo de aula							
	Rentabiliza organização material/espaço							
	Distribui/organiza alunos e o material com eficácia							
	Gere eficazmente os tempos de aula							
CONTROLO ATIV. DOS ALUNOS	Usa sinais com coerência/eficácia							
	Controla segurança dos alunos							
	Usa a sobreposição							
	Posiciona-se corretamente							
	Circula de forma ativa e imprevisível							
	Gere bem tarefas/grupos de alunos							
FB-DIAGN. PRESCRIÇ.	Fornece boa taxa de FB							
	Diversifica o FB positivo							
	Assegura qualidade/pertinência do FB							
	Fecha ciclos de FB							
FINALIZAÇ.	Relembra objetivos e faz balanço das aprendizagens							
	Faz extensão à próxima aula e motiva os alunos							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Gere eficazmente o tempo de aula							
CLIMA	Cumprimenta e usa o nome dos alunos							
	Revela disponibilidade para os alunos							
	Auxilia os alunos no insucesso, elogia-os e incentiva-os							
	Usa tom de voz agradável e afável							
	Revela entusiasmo pelo ensino							
	Usa estratégias para criar bom clima							

DISCIPLINA	Cria regras de aula e torna-as claras		
	Relembra e faz cumprir regras definidas		
	Reforça positivamente o cumprimento regras		
	Ignora comportamento inapropriado ligeiro		
	Dissuade comportamento inapropriado		
	Usa estratégias p/ prevenir e controlar a (in) disciplina		
APRECIAÇÃO FINAL			
APRECIAÇÃO METODOL.	Tarefas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos		
	Tarefas pertinentes de acordo com objetivos		
	Progressão lógica das aprendizagens		
	Correção técnico-científica		
APRECIAÇÃO DIDÁCTICA	Aula de acordo com o planeado		
	Adaptação ajustada a novas situações		
	Consecução dos objetivos		
	Maximiza TPA		
Observações	*Tarefa1- *Tarefa2- *Tarefa3- *Tarefa4- *Tarefa5- *Tarefa6- Aspetos positivos: Aspetos menos positivos, a melhorar:		

Anexo 6

AVALIAÇÃO DAS ACTVIDADES FÍSICAS - VOLEIBOL

			AV.DIAGNÓSTICA			Introdutório		x	Parte de Elementar				Elementar			Parte Avançado			Avançado			Resultado		
		Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	2
		Nome																						
Introdutório / 5ºAno	Exercício Analítico	Adequa-se em relação à trajetória da bola efetuando passe de frente e receção																						
		Serviço por baixo																						
	Situação 2:2 (Cooperação)	Colocação da bola no colega em trajetória descendente																						
		Passe de frente / receção em função da trajetória da bola																						
		Serviço por baixo por baixo dirigido ao colega																						
Parte de Elementar / 6ºAno 7º Ano	Situação 2x2	Colabora com o colega para obtenção do ponto																						
		Evita Ping Pong																						
		Serviço por baixo colocando a bola em zona de difícil receção																						
	Exercício Analítico	Serviço por cima																						

0 – Não executa; **0,5** – Executa parcialmente; **ao1** – Executa

Avaliação Formativa

Data:	Aula nº	Unidade Didática:

Nº	Aluno	Domínios	Dificuldades	Indicadores de Ação
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

Anexo 8

Avaliação Ginástica de Solo 7º B 15/10/2013

Critérios	Avião				Rol. à frente com MI afastados (no Reuther):				½ Pirueta:				Rol. à retaguarda. com MI afastados (no Reuther):				Vela:			
	1- Elevar uma das pernas à retaguarda e afastar os braços: 2- MI estendidos; 3- Tronco paralelo ao chão; 4- Olhar dirigido em frente.				1- Coloca a nuca no chão e engrupa o tronco; 2- MI estendidos afastados na receção ao solo; 3- Avança de forma enérgica o tronco para a frente; 4- Termina em posição vertical				1- Impulsão dos membros inferiores e superiores na vertical; 2- Rotação de 180º no eixo longitudinal; 3- Receção no solo com flexão do MI.				1- Desequilíbrio à retaguarda com flexão do tronco sobre os MI; 2- Afasta as pernas depois destas terem passado o plano vertical; 3- Empurra o colchão com as mãos assumindo a posição vertical.				1- Elevação dos MI e Bacia à vertical; 2- Apoio da cervical e ombros no colchão; 3- MS apoiados no solo.			
Nome	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Anexo 9

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO
ESCOLA BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO
Ficha de avaliação de conhecimentos
Badminton

Nome: _____ **Nº:** _____ **Ano:** 7º **Turma:** B **Data:** __/__/___

Avaliação: _____ **Professor:** _____ **Ass. Enc. Educ.** _____

1. Em cada uma das questões são apresentadas quatro hipóteses de resposta, das quais só uma está correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida.

A. Quais dos seguintes gestos técnicos foram abordados nas aulas de Educação Física:

a. Clear e Lob;
b. Clear, Lob e Serviço;
c. Clear, Drive e Serviço;
d. Clear e Amorti.

B. Um jogo de Badminton, oficialmente, pode ser jogado:

a. Individualmente;
c. A pares;
d. Individualmente e a pares;
e. Em trios.

C. No Badminton, podem ser executados dois tipos de serviço:

a. Serviço alto e serviço baixo;
b. Serviço curto e longo;
c. Serviço por cima e serviço por baixo.
d. Todas as afirmações estão erradas.

D. Quando o volante está em jogo, um jogador faz falta sempre que:

a. Pisa as linhas do seu campo;
b. Sai fora dos limites do seu campo;
c. Toca na rede e/ou invade o campo do adversário;
d. Todas as afirmações estão corretas.

E. Uma partida de Badminton disputa-se:

a. À melhor de 3 jogos;
b. Durante 45 minutos
c. Durante 25 minutos
d. À melhor de 4 jogos.

2. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira ou falsa, assinalando com um **X** no quadro respetivo.

		V	F
a.	Quando o volante cai no campo adversário, ganhamos um ponto e direito a servir.		
b.	Um jogo de Badmínton é disputado até aos 21 pontos. Em caso de empate aos 20 pontos, vence a equipa que obtiver primeiro uma vantagem de 2 pontos.		
c.	O Clear é um batimento utilizado para devolver o volante, do fundo do teu campo, para o fundo do campo adversário.		
d.	O Lob é um batimento utilizado para devolver o volante da rede para o fundo do campo adversário.		
e.	Num jogo de Badmínton é permitido efetuar dois toques consecutivos.		

20 de Fevereiro, 2014

Bom trabalho!
Prof. Luís Brandão

Anexo 10

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário
Estágio Pedagógico 2013/2014 – Escola Básica 2,3 c/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Registo de Assiduidade - 2º Período - 7º B

		Janeiro												Fevereiro												Março										Abril		
	Data	7		9	14		16	21		23	28		30	4		6	11		13	18		20	25		27	6	11		13	18		20	25		27	1		3
	Aula	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78
Nº	Nome UD	Basquetebol												Badminton												Futsal												
1																																						
2																																						
3																																						
4																																						
5																																						
6																																						
7																																						
8																																						
9																																						
10																																						
11																																						
12																																						
13																																						
14																																						
15																																						
16																																						
17																																						
18																																						
19																																						
20																																						
21																																						
22																																						

F: Falta de Presença **M:** Falta de Material **A:** Falta de Pontualidade **I:** Indisciplina **P:** Participação

Anexo 11

Nome: _____N.º ___ Ano___ Turma : ____

Para fazeres a tua **AUTOAVALIAÇÃO** assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	I.º Período			II.º Período			III.º Período		
SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTOS / EMPENHAMENTO	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
Fui assíduo(a) e pontual									
Participei na aula ordeiramente									
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa própria									
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas									
Participo só quando o professor me solicita									
Esforço – me por ultrapassar as minhas dificuldades									
Trago o material necessário									
Sempre que estive presente e não realizei a componente prática, cumpri as tarefas propostas									
Como aluno(a) sob atestado médico (de acordo com a legislação) empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e/ou sobre as modalidades abordadas									
Respeito o professor e colegas									
Respeito os funcionários									
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado à atenção									
Perturbo as aulas									
Falto algumas vezes sem motivos fortes									
Cumpro as regras específicas de utilização do material, os espaços de aula e os balneários									
Cumpro o Regulamento Interno									
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação									
Sou capaz de não sobrepor o interesse pessoal ao do grupo									
Aceitei respeitosamente decisões contrárias às minhas									
Exprimi corretamente as minhas dúvidas e dificuldades									
APRENDER A CONHECER 20%	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
Adquiri conhecimentos relacionados com os conteúdos									
Respondi com clareza às questões colocadas na aula;									
Conheço as técnicas abordadas									
Sei as regras das modalidades lecionadas									
APRENDER A FAZER 50%	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Apliquei corretamente nas tarefas propostas									
Progredi para níveis superiores									
Classificação	Unidade Didática:			Unidade Didática:			Unidade Didática:		
	Unidade Didática:			Unidade Didática:			Unidade Didática:		
	Unidade Didática:			Unidade Didática:					
Auto Avaliação	I.º Período			II.º Período			III.º Período		

Anexo 12

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário
Escola Básica 2,3 c/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas
Miranda do Corvo

Inventário de Motivação Intrínseca (IMIp)

Tradução e adaptação efectuada por António Manuel Fonseca (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, em 1999, *do Intrinsic Motivation Inventory* (*IMI*), elaborado por McAuley *et al.* (1989).

No questionário que se segue, pretende-se que expresses a intensidade da tua motivação relativamente à disciplina de Educação Física. Não há respostas certas ou erradas, uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras. Para preencher este questionário basta assinalar com um círculo o nível de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: ____ anos

	Discordo Completamente				Concordo Completamente
1- Gosto bastante de Educação Física.	1	2	3	4	5
2- Despendo muito esforço na Educação Física.	1	2	3	4	5
3- Penso que sou bastante bom na Educação Física.	1	2	3	4	5
4- Sinto-me tenso enquanto faço Educação Física.	1	2	3	4	5
5- A Educação Física é divertida.	1	2	3	4	5
6- É importante para mim fazer bem a aula de Educação Física.	1	2	3	4	5
7- Estou satisfeito com o meu rendimento na Educação Física.	1	2	3	4	5
8- Sinto-me ansioso enquanto faço Educação Física.	1	2	3	4	5
9- Descreveria a Educação Física como muito interessante.	1	2	3	4	5
10- Empenho-me bastante na Educação Física.	1	2	3	4	5
11- Sou bastante bom na Educação Física.	1	2	3	4	5
12- Sinto-me descontraído enquanto faço Educação Física.	1	2	3	4	5
13- Enquanto faço Educação Física penso em como gosto de a fazer.	1	2	3	4	5
14- A Educação Física não desperta a minha atenção.	1	2	3	4	5
15- Não consigo fazer Educação Física muito bem.	1	2	3	4	5
16- Sinto-me pressionado enquanto faço Educação Física.	1	2	3	4	5
17- Não me esforço muito na Educação Física.	1	2	3	4	5
18- Após fazer Educação Física sinto-me bastante competente.	1	2	3	4	5

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 13

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário
Escola Básica 2,3 c/ Sec. José Falcão de Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

Capacidade Física Percebida

PPA, subsescala da PSES – Escala da Auto-eficácia Física, Ryckman *et al.*, 1982

No questionário que se segue, pretende-se que expresses a forma como percebes as tuas capacidades físicas. Não há respostas certas ou erradas, uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras. Para preencher este questionário basta assinalar com um círculo o nível de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: ____ anos

	Discordo Completamente				Concordo Completamente
1 – Tenho reflexos excelentes.	1	2	3	4	5
2 – Sou ágil e gracioso(a).	1	2	3	4	5
3 – O meu físico é forte.	1	2	3	4	5
4 – Consigo correr rápido.	1	2	3	4	5
5 – Sinto controlo quando faço testes que envolvem esforço físico.	1	2	3	4	5
6 – Tenho um tónus muscular pobre.	1	2	3	4	5
7 – Tenho pouco orgulho na minha capacidade desportiva.	1	2	3	4	5
8 – A minha velocidade tem-me ajudado nalgumas situações de aperto.	1	2	3	4	5
9 – Tenho uma pega (aperto) forte.	1	2	3	4	5
10 – Devido à minha agilidade, tenho conseguido fazer coisas que muitos não conseguiriam fazer.	1	2	3	4	5

Obrigado pela colaboração!