

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

João Gonçalo Simões Ramos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DE UMA TURMA DO 7º
ANO NO ANO LETIVO 2019/2020

A motivação para a prática do exercício físico no contexto escolar: Estudo desenvolvido
na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

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

Julho de 2020

JOÃO GONÇALO SIMÕES RAMOS

2015252951

Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, junto de uma turma do 7º ano no ano letivo 2019/2020

A motivação para a prática do exercício físico no contexto escolar: Estudo desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

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

Orientador: Prof. Dr. Luís Rama

Coorientador: Professor Joaquim Parracho

Julho de 2020

Ramos, J. (2020). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho junto da turma A do 7º ano no ano letivo 2019/2020*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

João Gonçalo Simões Ramos, aluno nº2015252951 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

1 de julho, 2020

João Gonçalo Simões Ramos

AGRADECIMENTOS

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

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, porque sem eles este percurso teria sido impossível de realizar. Obrigado por terem acreditado em mim e por me proporcionarem a oportunidade de realizar este sonho. À minha família, por todo o apoio desde o início da caminhada, agradeço as palavras de incentivo e certamente também será um orgulho para vós, ver-me triunfar na nossa cidade.

À minha namorada, Ana, por toda a paciência durante estes 5 anos e por todas as palavras de apoio e conforto ao longo desta longa caminhada.

À minha prima, Ana, por todo o apoio durante estes anos de Licenciatura e Mestrado.

Aos meus colegas de estágio, Paulo Quaresma e Renny Jesus, pela união e espírito de entreajuda que sempre imperou dentro do nosso grupo de estágio.

Ao Professor Cooperante, Professor Joaquim Parracho Alves, por todo o transmitir de conhecimento e saber ao longo deste ano letivo, que nos fez evoluir e crescer desde o primeiro dia. Por acreditar sempre em mim e em nós, pela sua positividade, pela experiência e por todo o saber transmitido, fica aqui o meu sincero agradecimento por toda a ajuda.

Ao Professor Doutor Luís Rama, por toda a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e por todos os ensinamentos, partilha de conhecimentos e experiências, o meu muito obrigado.

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

À minha turma, o 7ºA, obrigado pela oportunidade de errar e de brilhar, pois foram estes momentos que me ajudaram a crescer e evoluir. Obrigado pelo acompanhamento neste percurso e por terem sido os meus primeiros alunos. Levo-vos sempre comigo.

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

RESUMO

O presente relatório reporta o Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Neste contexto de ensino-aprendizagem, pretende-se que o professor estagiário coloque em prática todos seus conhecimentos e competências, obtidas na formação académica inicial, num contexto real de prática docente.

A elaboração do relatório de estágio surge neste contexto como uma ferramenta para descrever e refletir sobre a experiência de aprendizagem vivida ao longo do Estágio Pedagógico, na disciplina de Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, no ano letivo de 2019/2020, junto da turma do 7ºA. O presente documento insere-se na Unidade Curricular de Relatório de Estágio.

Este documento encontra-se organizado em três capítulos. No Capítulo I realizamos a Contextualização da Prática Desenvolvida, incluindo as expectativas iniciais e opções metodológicas, assim como, uma breve caracterização da escola, do grupo disciplinar e do núcleo de estágio e da turma. O Capítulo II, está dividido em três áreas reservadas à Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, isto é, todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico. Na área 1, onde encontramos as Atividades de Ensino-Aprendizagem, descrevemos o processo de planeamento, de realização e avaliação, assim como a atitude ético-profissional, a justificação das opções tomadas e as questões dilemáticas. Na área 2, apresentamos as Atividades de Organização e Gestão Escolar e na área 3 expomos os Projetos e Parcerias Educativas.

Por fim, o último capítulo, Capítulo III, é aprofundado do tema problema, intitulado “A motivação para a prática do exercício físico no contexto escolar” onde é explicado todo o processamento do estudo, assim como explorados os resultados obtidos.

Palavras-chave: Motivação; educação física; atividade física.

ABSTRACT

The current report describes the Pedagogical Internship held at the Secondary School Dr. Joaquim de Carvalho, as an integral part of the Masters in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. In this teaching-learning context, it is intended that the trainee teacher puts into practice all his knowledge and skills, obtained over the last four years of academic training, in a real context of teaching practice.

The elaboration of the internship report appears in this context as a tool to reflect and describe this learning experience lived during the Pedagogical Internship, in the discipline of Physical Education, developed at the Secondary School Dr. Joaquim de Carvalho, in the academic year 2019/2020, with the 7thA grade class. This report is part of the Internship Report Course.

This document is organized in three chapters. In Chapter I we have the Context of Developed Practice, including the initial expectations and methodological options, as well as a brief description of the school, the disciplinary group, the internship group and the class. Chapter II is divided in three areas and reserved for the Reflective Analysis on Pedagogical Practice, that is, all the work developed during the Pedagogical Internship. In area 1, where we have the Teaching-Learning Activities, we describe the planning, implementation and evaluation process, as well as the ethical-professional attitude, the justification of the options taken and the dilemmatic issues. In area 2, we present the Organization and School Management Activities and in area 3 we present the Educational Projects and Partnerships.

At last, the final chapter, Chapter III, is related with the deepening of the problem, entitled “The motivation for the practice of physical exercise in the school context”, where all the study design is explained, as well as the results obtained in this study.

Key-words: Motivation; physical education; physical activity.

SUMÁRIO

Introdução	15
CAPÍTULO 1 – Contextualização da prática desenvolvida	16
1. Expetativas iniciais e opções metodológicas	16
2. Caraterização do contexto	17
2.1. A Escola	17
2.2. O Grupo Disciplinar	18
2.3. O Núcleo de Estágio	19
2.4. A Turma	20
CAPÍTULO II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	21
Área 1 – Atividades de ensino - aprendizagem	21
1. Planeamento	21
1.1. Plano Anual	21
1.2. Unidades Didáticas	22
1.3. Plano de aula	24
2. Realização	25
2.1. Intervenção Pedagógica	25
2.1.1. Dimensão Instrução	26
2.1.2. Dimensão Gestão	30
2.1.3. Dimensão Clima	31
2.1.4. Dimensão Disciplina	32
3. Avaliação	33
3.1. Avaliação Diagnóstica	34
3.2. Avaliação Formativa	36
3.3. Avaliação Sumativa	37
3.4. Autoavaliação	38
4. Atitude Ético-Profissional	39
5. Justificação das opções tomadas	40
6. Questões Dilemáticas	44
Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar	46

Área 3 – Projetos e parcerias educativas	47
CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema: “A motivação para a prática do exercício físico no contexto escolar”	49
1. Introdução	49
2. Enquadramento Teórico	50
2.1. Conceito de motivação	50
2.2. Fontes de Motivação	51
2.3. Teorias da Motivação	53
2.3.1. Teoria da ansiedade como teste	54
2.3.2. Teoria da realização das necessidades	54
2.3.3. Teoria da expectativa de reforço	56
2.3.4. Modelos cognitivistas da Motivação	56
2.3.4.1. Teoria da atribuição causal	56
2.3.4.2. Teoria da Autoeficácia	57
2.3.4.3. Teoria das Perceções de competência pessoal	58
2.3.4.4. Teoria Metas da Realização	59
2.4. A utilização do PMQ em estudos para avaliação da motivação	60
2.5. Investigações realizadas sobre a Motivação na prática desportiva	62
3. Objetivos	65
3.1. Objetivo Geral	65
3.2. Objetivos Específicos	65
4. Metodologia	65
4.1. Participantes	65
4.2. Instrumentos	66
4.3. Procedimentos	67
4.4. Tratamento de dados	67
5. Apresentação de Resultados	68
5.1. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função do sexo	70
5.2. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função do ciclo de escolaridade	71
5.3. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função da prática desportiva fora do contexto escolar	72

5.4. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função da atividade	73
5.5. Análise das diferenças entre grupos independentes	73
6. Discussão dos resultados	75
Limitações do estudo	79
7. Conclusão	80
8. Bibliografia	81
Anexos	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caraterização da amostra (n=110).....	66
Tabela 2: Análise descritiva em função dos itens do QMAD	68
Tabela 3: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa dos fatores para a variável sexo.....	70
Tabela 5: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa da variável prática desportiva fora do contexto escolar	72
Tabela 6:Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa da variável Atividade.....	73
Tabela 7: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função do sexo.....	73
Tabela 8: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função do ciclo de escolaridade	74
Tabela 9: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função da prática desportiva fora do contexto escolar.....	74
Tabela 10: Análise comparativa das dimensões do QMAD relativamente à atividade dos participantes.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Teoria da realização das necessidades (adaptado de Weinberg e Gould, 1995 in Cruz, 1996).	55
Figura 2: Modelo atribucional de Weiner (1979, in Fonseca, 1996).....	57
Figura 3: Comparação do QMAD e QMPD relativamente aos sujeitos da amostra, escala de respostas, forma verbal e nº de itens, designação dos fatores, percentagem de variância e coeficiente α de Cronbach (Rebelo, 1999).....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP – Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

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

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

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho na Figueira da Foz

UD – Unidades Didáticas

DE – Desporto Escolar

AF – Atividade Física

QMAD – Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas

PMQ - Participation Motivation Questionnaire

AFG – Afiliação Geral

AFE – Afiliação Específica

DT – Desenvolvimento Técnico

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha Biográfica do aluno

Anexo II – Plano anual de turma - 7ºA

Anexo III – Tabela de Extensão e Sequência de Conteúdos (exemplo)

Anexo IV – Plano de aula (exemplo)

Anexo V – Tabela de critérios de avaliação da Educação Física no 3º Ciclo

Anexo VI – Tabela de Avaliação Diagnóstica

Anexo VII – Tabela de Avaliação Formativa

Anexo VIII – Tabela de Avaliação Sumativa

Anexo IX – Tabela de autoavaliação

Anexo X – Certificado de Participação IX Oficina de Ideias de Educação Física

Anexo XI – Certificado de Participação no 11º Congresso Nacional de Educação Física

Anexo XII – Questionário da Motivação para as Atividades Desportivas – QMAD

INTRODUÇÃO

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

Na primeira parte deste documento pretendemos descrever de forma detalhada a contextualização da prática pedagógica, no que concerne às expectativas iniciais e à caracterização do contexto, mais especificamente da Escola, do Grupo disciplinar, do Núcleo de estágio e da Turma.

Na segunda parte, desenvolvemos uma análise reflexiva relativamente às aprendizagens e capacidades adquiridas. Esta análise diz respeito à fase de planeamento, à fase de realização, à fase de avaliação, à ética profissional e, por fim, à justificação das opções tomadas. Esta reflexão foi produzida com base nas experiências vividas durante o EP realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, situada na Figueira da Foz.

A terceira e última parte deste documento foca o tema-problema, isto é, uma investigação efetuada em parceria com o EP.

O tema que nos propusemos desenvolver aborda a motivação que os alunos apresentam para a prática do exercício físico no contexto escolar. O estudo tem como objetivo analisar a motivação dos alunos na prática da Educação Física (EF), e a perceção que os professores têm relativamente aos motivos que os jovens valorizam para a prática desportiva neste contexto.

CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida

1. Expetativas iniciais e opções metodológicas

“Ser professor”. Era assim que desde cedo respondíamos à questão sobre o que queríamos ser quando fôssemos “grandes”, pois era só assim que nos imaginávamos quando perspetivávamos o futuro. Posto isto, as nossas expetativas iniciais antes do início do ano letivo eram naturalmente enormes, na medida em que finalmente íamos ter a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que havíamos aprendido ao longo do curso, estando simultaneamente a concretizar um grande sonho de criança.

Depois da escolha da área de estágio ter sido facilitada, no momento da escolha da escola, esta também não foi feita ao acaso. Uma das razões que nos levaram a pretender estagiar na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF) foi o facto de termos uma avaliação muito positiva sobre a Escola e sabermos quem à partida seriam os nossos orientadores, o Professor Doutor Luís Rama (que já tinha sido nosso Professor na FCDEF - UC) e o Professor Joaquim Parracho (de quem tínhamos ótimas informações, apesar nunca termos tido contato pessoal). Assim, pretendíamos, com o auxílio do orientador da escola, desenvolver a dimensão profissional e ética, ter uma participação positiva na escola, ao mesmo tempo que promovíamos o nosso desenvolvimento e formação profissional em contexto real. Tal permitiria evoluirmos no ensino e na aprendizagem pessoal, aumentando a nossa capacidade crítica e reflexiva, de maneira a promover a nossa progressão e preparação para a carreira de docente.

Ao dar início ao EP no primeiro contato com a turma, existia uma imensidão de emoções dentro de nós. Se por um lado tínhamos uma vontade enorme de aplicar tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos estar a construir um desejo para o futuro, por outro existia o receio de falhar, não estar à altura e o anseio de não sermos bem-sucedidos. Deste modo, com o auxílio do orientador da escola, iniciámos a nossa abordagem com um controlo da turma de uma forma rigorosa e exigente, procurando evitar desde o início comportamentos de desvio que pudessem colocar em risco a nossa credibilidade perante os alunos. Com esta abordagem, onde o foco estaria mais sobre a dimensão Clima e Disciplina, pretendíamos sentirmo-nos respeitados pelos alunos, criando desde cedo um clima positivo, mas respeitador entre todos.

Como futuros professores, pretendíamos promover a aprendizagem dos alunos de acordo com os Programas Nacionais de EF, criando condições para o seu crescimento e adaptando o modo de ensino às necessidades dos alunos. Para além de pretendermos contribuir para o desenvolvimento físico e motor dos alunos, visávamos também promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, pois a conjugação destes três domínios resulta no desenvolvimento integral do aluno. Assim, um dos grandes desafios para nós, era potencializar o ensino dos alunos com o tempo de prática e de acordo com os recursos espaciais e materiais disponíveis.

Relativamente à dimensão ética, esta foi trabalhada com especial atenção, promovendo o respeito e a inclusão. Saber respeitar as especificidades de cada um, desde as diferenças, às eventuais limitações, de todos os colegas de turma e os seus direitos é um dos aspetos fulcrais no ambiente educativo. É, pois, importante que os alunos cooperem e interajam uns com os outros, tendo aqui o professor um papel fundamental. Assim, pretendíamos utilizar uma linguagem clara e cuidada, sendo os mais justos, coerentes e imparciais possível com todos os alunos, de maneira a não criar juízos de valor dependentes da personalidade individual de cada um.

De um modo geral, pretendíamos ser bastante ativos e dinâmicos em tudo o que fosse desenvolvido na escola, de forma a que pudéssemos adquirir conhecimentos e competências que nos dessem experiência para o futuro. Neste sentido, desejávamos evoluir em vários aspetos enquanto futuros professores e refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se no nosso conhecimento e na nossa experiência adquirida ao longo do ano de EP.

2. Caraterização do contexto

2.1. A Escola

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

A Escola adotou como patrono o figueirense Joaquim de Carvalho, que nasceu no ano de 1892 e faleceu em 1958. Este licenciou-se na Universidade de Coimbra, primeiro

em Direito (1914) e depois em Filosofia (1915), tendo sido ainda Professor de Filosofia Moderna na Universidade de Coimbra. Alcançou uma grande projeção nacional como um excelente historiador de ideias, em particular da ciência e dos pensadores portugueses. Um dos seus projetos era justamente o de escrever a História da Filosofia em Portugal.

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

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

2.2. O Grupo Disciplinar

O atual grupo disciplinar de EF da Escola é constituído por um total de 12 professores, incluindo os 3 estagiários. É de realçar que fomos extraordinariamente bem recebidos, acolhidos e integrados no grupo disciplinar, tendo todos os elementos mostrado disponibilidade para cooperar com o núcleo de estagiários. É fundamental salientar que o bom ambiente sentido no grupo disciplinar tornou a nossa integração e interação com todo o pessoal docente e não docente mais facilitada, permitindo assim num melhor desenvolvimento do nosso trabalho.

Está atribuído ao Departamento de EF o Pavilhão Polidesportivo, dividido em três ginásios (G1, G2 e G3), correspondendo a três espaços de aula, 2 balneários femininos e 2 masculinos para os alunos e 2 para os professores (um feminino e outro masculino), gabinete de apoio à docência, gabinete médico e duas casas de banho de serviço aos alunos durante a atividade letiva. Fazem ainda parte os seguintes equipamentos exteriores ao pavilhão: campos em piso de cimento para jogos coletivos, nos topos norte e sul, com marcações para futsal, basquetebol e andebol, e pista de atletismo junto ao topo sul; a utilização do auditório na impossibilidade de aulas no exterior e sempre que existam quatro turmas no mesmo tempo letivo. Podem ainda utilizar-se, devido a um protocolo com a Câmara Municipal da Figueira da Foz, as instalações exteriores à escola, como o campo sintético de futebol. Posto isto, consideramos que a Escola tem excelentes condições para a prática da EF e até para a organização de eventos externos ligados à EF, sendo disso exemplo o 11º Congresso Nacional de EF, que decorreu nos dias 31 de

outubro e 1 e 2 de novembro de 2019, e, mais recentemente, a recepção e hospitalidade para com os jovens que vieram de todo o país para o Corta Mato Nacional 2020, que ocorreu nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2020.

Por fim, é fundamental destacar o papel dos nossos orientadores: o orientador escolar, o Professor Joaquim Parracho Alves e o orientador da FCDEF - UC, o Professor Doutor Luís Rama. Ambos contribuíram imenso para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, acompanhando-nos sempre ao longo de todo o EP, criando momentos para reflexão sobre a nossa prática pedagógica e sobre a nossa atitude e comportamento enquanto futuros professores. No geral, deram-nos o estímulo e ferramentas essenciais para que o estágio fosse o mais proveitoso possível.

2.3. Núcleo de Estágio

O nosso núcleo de estágio da ESJCFF iniciou-se com três elementos do sexo masculino e desde cedo criámos uma ótima ligação entre todos. Desde o princípio, podemos afirmar que o ambiente vivido dentro do núcleo de estágio se revelou sempre muito positivo, na medida em que existia sempre uma grande disponibilidade para a cooperação e colaboração entre os elementos do grupo e também porque já nos conhecíamos relativamente bem, visto que todos frequentamos a Licenciatura na FCDEF – UC.

Posto isto, a constante partilha de ideias e experiências entre todos os elementos do núcleo permitiu-nos desenvolver e melhorar os nossos conhecimentos relativamente às práticas pedagógicas. Foi importante que partilhássemos diferentes visões e opiniões ao longo deste percurso relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem, pois tais reflexões permitiram-nos aprender, evoluir e desenvolver o nosso pensamento crítico. É ainda de realçar que, em todas as situações de divergência de opinião, respeitámos sempre o parecer dos colegas, ouvindo-os e chegando posteriormente a um consenso.

Por fim, é essencial reafirmar que o ambiente positivo existente em qualquer grupo de trabalho é essencial para que se obtenham bons resultados e o nosso núcleo não fugiu à regra. O trabalho colaborativo e cooperativo sempre imperou e permitiu-nos aprimorar os nossos conhecimentos e desenvolver as nossas capacidades, acabando assim por realizar as tarefas propostas da melhor forma. É ainda de realçar que todos os estagiários têm formações desportivas semelhantes, estando todos ligados ao Futebol, seja como treinadores ou jogadores.

2.4. A Turma

No contexto educativo, é bastante importante que o professor tenha um conhecimento sobre todos os elementos da turma, de maneira a melhor acompanhar, orientar e a não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tendo isso em consideração, inicialmente recolhemos algumas informações úteis sobre os alunos através de uma ficha biográfica (Anexo I).

A turma do 7ºA é constituída por 28 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos e sem retenções no último ano letivo. A média de idades é de cerca de 11,4 anos e dos 28 alunos, 4 têm nacionalidade brasileira e os restantes portuguesa. No que diz respeito aos desportos favoritos da turma, destacam-se o Futebol e o Basquetebol. Nenhum dos alunos referiu não gostar das aulas desta disciplina.

Relativamente à condição de saúde dos alunos, foram detetados 3 casos de problemas respiratórios (asma).

É de salientar que foram identificados 7 alunos que não praticam qualquer tipo de atividade física (AF) adicional, sendo que os restantes 21 praticam atividades em modalidades como o Futebol, Basquetebol, Remo, Natação, Voleibol, Karaté, Ginástica e Ténis de Mesa.

Estes tipos de informações revelam-se extremamente úteis para conhecer melhor o grupo de alunos com os quais vamos trabalhar, e permitem tentar antecipar o desempenho dos mesmos em determinadas modalidades, caso sejam lecionadas, e estar mais atentos às dificuldades de alunos com menor prática de AF. Adicionalmente, permitem-nos verificar se alguns alunos têm algum impedimento para realizar uma determinada atividade desportiva e adaptar a intensidade da prática para os mesmos, como é o caso dos alunos que têm problemas de asma. De acordo com a nossa avaliação, à exceção dos três alunos com asma, todos os outros se mostram aptos para a prática desportiva.

CAPÍTULO II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Área 1 – Atividades de ensino - aprendizagem

O EP proporcionou-nos um conjunto de momentos importantes para colocarmos em prática tudo o que aprendemos na formação académica até à data. Este foi o ano mais prático que tivemos desde o início da Licenciatura, na medida em que foi possível colocar em prática todas as habilitações e competências transversais a um professor, para além do ato de lecionar. Sentimos que aprendemos bastante ao longo deste ano de estágio e que a nossa evolução foi crescente, desde a primeira aula lecionada até à última. Apesar de ter sido um ano de muito trabalho e exigência, foi também o mais desafiante para o grupo visto que estávamos todos pela primeira vez num contexto mais próximo da realidade, onde tínhamos de dar resposta a diferentes exigências a diversos níveis.

1. Planeamento

No que diz respeito ao planeamento, durante o ano de estágio pusemo-lo em prática em três fases: o planeamento realizado a longo prazo (**plano anual**), a médio prazo (**UD**) e a curto prazo (**plano de aula**). O planeamento é um fator essencial para o êxito do ensino, na medida em que serve para criar uma linha orientadora e geral de todos os processos que irão ocorrer durante o ano letivo. Segundo Garganta (1991), “Planear ou planificar, significa descrever e organizar antecipadamente os objetivos a atingir, os meios e os métodos a aplicar”. Ou seja, o planeamento não ocorre apenas no início do ano letivo, mas também durante o mesmo, podendo ser modificado e reformulado para adequar a novos desafios e imprevistos.

1.1. Plano anual

O plano anual é um documento fundamental para o ensino, pois permite-nos produzir e definir objetivos que ao longo do ano servirão de linhas orientadoras. Este deve ter em consideração as características peculiares do ambiente escolar, ajustando-se também à realidade das necessidades e interesses dos alunos.

O Planeamento Anual, mais geral, foca-se no objetivo geral baseado nos programas nacionais e que permite enunciar um plano mediante os conteúdos a executar e as pessoas que nele estão incluídas. Este constitui “um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço,

assim como reflexões a longo prazo” (Bento, 2003, p.60). Assim, o plano anual deve ser estruturado de modo a que inclua uma caracterização do meio e da escola, a caracterização da turma, os recursos da escola, os objetivos anuais, as estratégias, as atividades da escola promovidas pelo departamento de EF e pelo núcleo de estágio, a organização da disciplina na escola, as matérias a lecionar e os seus momentos e por fim os métodos/critérios de avaliação da disciplina de EF.

Posto isto, um dos primeiros trabalhos que realizámos (núcleo de estágio) no EP foi o planeamento anual da turma (Anexo II). Com a elaboração deste documento não só ficámos a conhecer melhor a escola e o seu espaço envolvente, como também tivemos um contato inicial com outros professores e auxiliares, ajudando assim na nossa adaptação e proximidade com os todos os intervenientes do estágio.

Na primeira reunião com o nosso orientador da escola, foram sugeridas cinco modalidades para lecionar ao longo do ano letivo. Assim, no primeiro período, na turma do 7º A, realizámos as UD de Patinagem e Ginástica Artística. No segundo período lecionámos Basquetebol e Atletismo e no terceiro período, dados os constrangimentos que o país atravessou devido à pandemia Covid-19, lecionámos à distância o Badmínton, o que para nós foi um enorme estímulo, mas muito desafiante.

A distribuição das matérias ao longo dos períodos permitiu-nos estruturar melhor o plano anual e assim verificar antecipadamente os objetivos de cada UD.

O Plano Anual envolve-se assim numa dinâmica reconstrutiva e adaptável, à medida das necessidades que forem surgindo ao longo da sua implementação. Por esta razão, é um documento dinâmico, que não se fecha em si mesmo.

Este documento facilitou-nos posteriormente a criação das UD e dos planos de aula.

1.2. Unidades Didáticas

As UD constituem unidades completas de todo o processo pedagógico e têm de ser organizadas de maneira a facilitar as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Estas consistem essencialmente em organizar e estruturar as matérias de ensino e, como refere Bento (2003, p.75), “As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e

integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

Existem alguns pontos essenciais que as UD devem conter, nomeadamente:

A história e evolução da modalidade; o regulamento; os objetivos gerais e específicos da EF, selecionados de acordo com a modalidade e o nível de habilidade dos alunos na mesma; os conteúdos técnico-táticos para a consecução e compreensão da modalidade e do jogo, englobando as componentes críticas e os erros mais comuns; os recursos materiais, espaciais e humanos específicos de cada matéria que a escola possui; as estratégias de ensino específicas utilizadas para os diferentes níveis de habilidade, os modelos e estilos de ensino utilizados; a extensão e sequência de conteúdos (Anexo III); a avaliação, englobando os instrumentos, os momentos, a importância e os critérios de avaliação e por fim, o balanço da UD, através de uma reflexão acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, em cada UD, cada professor estagiário procedeu ao reajuste dos conteúdos e adaptações essenciais, relativamente ao diagnosticado nas turmas. Para tal, foi essencial ter em conta as características de evolução psicomotora e cognitiva dos alunos, ao nível da aptidão física, tornando possível a adequação das situações de aprendizagem. Apenas assim era possível ajustar o currículo formal à realidade em que estamos inseridos, de maneira a desenvolver os alunos, de acordo com as suas competências individuais. Era incorreto realizar um quadro de extensão de conteúdos igual para turmas diferentes, visto que os alunos não são os mesmos.

Após realizarmos a avaliação diagnóstica, foi possível conhecer o nível da turma e estabelecer objetivos finais para aquela UD. Tivemos UD onde a prestação dos alunos se mostrou um pouco heterogénea, havendo a necessidade de formar grupos de nível (Patinagem e Basquetebol essencialmente). Nestas matérias surgiu uma dificuldade que tinha que ver com os objetivos por grupos de nível e objetivos mínimos. Esta dificuldade levou-nos a pensar bastante e procurar tarefas para irem ao encontro das dificuldades e competências dos alunos. Penso que esta dificuldade surge pela falta de experiência enquanto docentes, no entanto, foi ultrapassada com a ajuda do orientador, que teve um papel importantíssimo nesta situação, auxiliando-nos no início das primeiras UD, ao estimular o pensamento crítico de cada estagiário.

Tal como o plano anual, as UD não foram construídas de uma só vez, ou seja, tivemos de realizar alguns ajustes ao longo do ano. Este documento tornou-se bastante útil pois incluía todas as informações essenciais, que nos permitiam, antes da construção de qualquer plano de aula, uma consulta, de forma a existir uma coerência de informações entre as UD realizadas e os planos de aula.

1.3. Plano de aula

O plano de aula é a unidade básica do planeamento e é considerado o último passo do planeamento. Este deve respeitar o planeamento a longo e médio prazo, bem como as reflexões das aulas anteriores, para um melhor ajuste possível à realidade. Apesar de os planos de aula serem restritos a cada turma, na realidade não verificámos muitas diferenças na generalidade, na medida em que as variadas conversas entre os professores estagiários e orientador tinham muito em comum.

Segundo Bento (2003, p.101), “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Esta ligação entre o pensamento e a ação do professor é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, houve inicialmente uma grande preocupação em realizar aulas estruturadas, objetivas e que tivessem exercícios motivadores, de fácil compreensão, tendo sempre em conta as capacidades dos alunos. Os planos de aula foram sempre realizados de forma cuidadosa e foram, sem dúvida, os documentos que mais tempo nos exigiram, principalmente nos primeiros meses de aulas, onde a escassez de prática e a falta de exercícios práticos que se adequassem às características da turma, tornaram esta tarefa árdua. Apesar disso, com naturalidade fomos começando a usar o plano de aula como um guião flexível, ou seja, que não fosse obrigatório usá-lo tal e qual como o previsto.

Para a realização dos planos de aula, utilizámos o modelo de plano de aula facultado pelos professores das cadeiras de Didática de Ensino (Anexo IV), mas com algumas modificações realizadas pelos estagiários e pelo orientador escolar. É de salientar que os planos de aula das aulas de 45 minutos eram diferentes dos das aulas de 90 minutos, porque as aulas eram também por norma diferentes na sua função didática. Assim, os planos de aula continham essencialmente os objetivos da aula, a organização das tarefas, as componentes críticas essenciais, os critérios de êxito, os estilos de ensino usados (que foram o estilo por comando, por tarefa e descoberta guiada), assim como a justificação das opções tomadas e a reflexão crítica da aula que era bastante relevante para os planos

seguintes. No cabeçalho do plano de aula existiam também informações importantes para a aula, tais como os recursos materiais necessários, o número de alunos previsto, assim como a função didática e o número da aula da UD.

Os planos de aula tiveram uma grande importância durante o EP para a orientação nas aulas, essencialmente nas primeiras, quando havia uma ansiedade extra por estarmos no papel de professor pela primeira vez. Ele era o auxiliar de memória mais importante nos momentos de maior agitação, ajudando-nos a conduzir a aula da melhor maneira possível. É de salientar que com o passar das aulas e com o ganho de confiança perante a turma, o plano de aula foi menos observado durante o decorrer das aulas, tornando a aula mais fluída e reforçando a própria confiança e segurança de cada um de nós.

2. Realização

Após todo o trabalho realizado ao nível do planeamento, é importante descrever a condução e a realização do processo de ensino-aprendizagem para averiguar a eficácia desse mesmo planeamento.

2.1. Intervenção Pedagógica

Uma vez que o professor tem o papel de orientar o processo de ensino-aprendizagem, alguns autores têm procurado definir o que é uma “boa” intervenção pedagógica. Para Siedentop (1998), um docente eficaz é o que tem a capacidade de encontrar os meios de manter os seus alunos empenhados sobre o objetivo, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.

De acordo com Pierón (1985), existem quatro elementos que desempenham um papel essencial no ensino da AF: o tempo que o aluno passa em atividade motora; o ambiente no qual ele participa na atividade da aula; as reações do professor às suas prestações (motoras, comportamentais, etc...); e a organização do trabalho.

A qualidade da intervenção pedagógica assume-se como uma das características essenciais à função do professor, de modo a que o processo de ensino aprendizagem seja o mais eficaz possível. As dimensões do processo-ensino aprendizagem são a Instrução, a Gestão, o Clima e a Disciplina, estando as mesmas sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer contexto de ensino (Siedentop, 1998).

2.1.1. Dimensão Instrução

Segundo Siedentop e Tannehill (1991), a dimensão Instrução refere-se a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que devem fazer parte do repertório do professor para comunicar. A dimensão instrução engloba, pois, um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica que o professor tem ao seu dispor, com o principal intuito de promover o processo de aprendizagem dos alunos, de acordo com os objetivos inicialmente propostos (Aranha, 2007).

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

Preleção

De acordo com Newell (1981), alguns dos métodos mais utilizados para transmitir informações incluem a demonstração e a instrução verbal (preleção), complementando-se. Estes são, de forma global, fundamentais para que os alunos compreendam e retenham o que se deseja.

No que se refere à preleção, para uma boa compreensão e assimilação das informações transmitidas, procurámos sempre utilizar uma linguagem clara e objetiva (foi melhorando com o tempo de prática), sem esquecer o rigor científico em cada modalidade. No geral, as preleções eram realizadas fundamentalmente no início e no final de cada aula e só eram realizadas na parte fundamental da aula se fosse considerado necessário.

Na preleção inicial, havia a necessidade de informar os alunos dos conteúdos a serem lecionados nessa aula, fazer uma pequena síntese da mesma e, se necessário, recordar alguns conteúdos anteriormente tratados. No início do estágio realizávamos sempre a chamada para confirmar a presença dos alunos e simultaneamente de forma a memorizar os seus nomes. Com o passar do tempo, desenvolvemos outras estratégias para verificar a assiduidade, dando por exemplo, essa tarefa a um(a) aluno(a) que por alguma razão não participava na componente prática da aula ou contando rapidamente os alunos dentro de cada grupo formado. A preleção era diferente também consoante a função didática da aula. Nas aulas com introdução de conteúdos, a preleção tendia a ser mais prolongada, para que os alunos conseguissem adquirir algumas competências teóricas necessárias acerca dos conteúdos apresentados. Em contrapartida, nas aulas de

exercitação, consolidação e avaliação, as preleções tendiam a ser mais breves e resumidas, de maneira a rentabilizar melhor o tempo de empenho motor dos alunos.

No que respeita à preleção final da aula, por norma, havia a necessidade de fazer um balanço da mesma sobre os conteúdos aprendidos, as dificuldades sentidas e também sobre o comportamento e empenho. Na maioria das aulas, tentámos usar a cultura do elogio no final da aula, onde três alunos iam à frente da turma falar sobre quem elogiavam no decorrer da aula e porquê. Esta cultura do elogio, fazia com que os alunos estivessem concentrados na aula e era sempre um momento apreciado por todos.

Segundo Rosado e Mesquita (2011, p.71), “Um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na otimização da comunicação é ao nível da atenção que o aluno apresenta”. Esta foi uma das dificuldades que surgiu por vezes durante as preleções, visto que alguns alunos se distraíam facilmente nesses momentos, sendo também muito barulhentos. Assim, durante o ano, fomos utilizando estratégias como a utilização do apito para chamar a atenção, ou falar apenas quando todos tivessem concentrados e em silêncio. Outra estratégia utilizada que se tornou um êxito foi, sempre que havia uma preleção, todos os alunos deviam estar sentados em forma de meia lua, o que aumentava a visibilidade do professor perante os alunos e vice-versa.

Demonstração

Tal como é evidente na expressão do filósofo chinês Confúcio, “uma imagem vale mais que mil palavras”. Na verdade, a demonstração de um exercício é tão ou mais importante do que a sua instrução, essencialmente quando lidamos com jovens que muitas vezes não têm exemplos prévios de uma boa execução de exercícios.

Nas situações em que pretendíamos um movimento ou gesto técnico específico, recorremos na maioria das aulas à repetição da demonstração em diversos ângulos, de forma a fornecer diversas perspetivas do movimento aos alunos. Quando os gestos técnicos eram complexos, realizávamos a demonstração de forma parcial, dividindo o movimento ou gesto técnico em partes de forma a facilitar a compreensão dos alunos. É de referir que, por vezes, existiu a necessidade de executarmos a demonstração a uma velocidade reduzida, com o objetivo de melhor compreensão de parte dos alunos.

A aprendizagem de qualquer capacidade motora pode ser facilitada desde que o modelo coloque em prática todas as informações críticas para a execução dessa mesma

habilidade (Magill, 1989). No estágio, por vezes, houve a necessidade de utilizar um aluno como agente de ensino. Esta estratégia foi pensada entre os estagiários e orientador, para que o aluno se identificasse mais facilmente com o executante. Um dos pontos que rapidamente nos apercebemos no EP, foi que o professor tem de ter um enorme cuidado com as demonstrações, pois este é o modelo principal da aula e os alunos tendem a repetir tudo o que executa, bem ou mal. Assim, existiram alguns cuidados a ter com o modelo:

- Este deveria apresentar características idênticas ao observador-executante;
- Se o professor não executar bem um gesto, deveria aproveitar os melhores alunos para o fazerem;
- Após uma ou mais demonstrações lentas ou parciais, deveria ser feita uma última repetição completa e à velocidade normal.

Inicialmente, a demonstração foi utilizada em quase todos os exercícios, no entanto, por vezes, houve alguma falta de demonstração devido ao facto de pensarmos que o exercício era de baixa complexidade. Após várias conversas entre todos, decidimos que sempre que introduzíssemos novos exercícios, devíamos utilizar a demonstração acompanhada com a instrução, de modo a que os alunos observassem e tirassem todas as suas dúvidas sobre o gesto técnico ou exercício aplicado.

Feedback

Segundo Rosado e Mesquita (2011, p.82), o feedback pedagógico é definido “como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”.

O feedback é essencial na moldagem dos alunos, sendo um ponto fundamental para que exista, de facto, uma aprendizagem correta e os alunos atinjam os objetivos propostos. O feedback fornecido nas aulas, quanto à sua afetividade, foi maioritariamente positivo. Este foi dado, quer de forma individual, quer em grupo ou turma, conforme se tratasse de um erro de um aluno em específico ou de um erro específico de um grupo ou turma. Assim, em relação à forma, utilizámos o feedback auditivo, visual, quinestésico e misto, dando aos alunos diferentes perspetivas do movimento pretendido, pois a capacidade de assimilação e compreensão dos conteúdos é diferente de aluno para aluno.

Na generalidade, e quanto ao objetivo do feedback, foram utilizados todos os tipos de feedback: avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo. É de salientar que os feedbacks prescritivo e descritivo foram utilizados mais para os alunos de níveis inferiores (nível introdutório), sendo que o feedback interrogativo foi utilizado mais para alunos de níveis mais elementares e avançados, de forma a auxiliar a compreensão e assimilação das informações. No que diz respeito à função didática das aulas, o feedback assumiu também diferentes objetivos. Por exemplo, nas aulas de natureza introdutória, recorremos a um feedback mais prescritivo e descritivo, de modo a transmitir informações mais claras e objetivas do movimento ou gesto técnico pretendido. Já nas aulas onde a função didática era exercitação e consolidação de conhecimentos, usámos fundamentalmente o feedback interrogativo e avaliativo, de maneira a promover um pensamento crítico ou avaliação do desempenho do gesto técnico executado.

Um aspeto essencial enquanto futuros professores de EF é, depois de utilizarmos o feedback, verificarmos se este teve o efeito pretendido, ou seja, se houve uma alteração ou manutenção do comportamento, para de novo diagnosticar e prescrever o feedback necessário. É essencial fechar o ciclo do feedback, com a verificação de que o aluno percebeu o erro e o corrigiu. De modo a combater esta dificuldade, tínhamos por hábito de pedir aos alunos que receberam o feedback, para realizar o gesto técnico pretendido mais uma vez, de maneira a tirar todas as dúvidas. Assim, o feedback era essencialmente utilizado antes e depois da tarefa e só em raras exceções, era fornecido durante a tarefa, de modo a evitar desconforto e a destabilizar a concentração dos alunos.

Por fim, uma estratégia por vezes utilizada foi a realização da técnica sandwich. Esta técnica consiste em dar um feedback positivo ao aluno, seguido de um feedback negativo, terminando novamente com um feedback positivo global. Este método permite que o aluno aprenda e corrija os seus erros, mantendo os seus níveis de motivação elevados para a aula, visto que recebe uma crítica construtiva.

Questionamento

Citando Giordan e Vecchi (1996, p.95), “é através do questionamento que o aluno consolida as informações que aprende”, sendo que o consideram também “como uma forma de controlo da aprendizagem, visto que este suscita desequilíbrios cognitivos que incitam o aluno a superar o seu estado atual de conhecimento, de forma a encontrar novas soluções”.

O questionamento é uma forma de transmissão de informação, na medida em que permite ao professor perceber os conhecimentos que os alunos já adquiriram e aqueles que faltam adquirir. Este estava presente ao longo de todas as aulas, em todos os momentos, servindo de complemento à instrução. Era também utilizado como forma de manter os alunos constantemente atentos, avaliando a sua evolução e conhecimento acerca dos conteúdos abordados.

Sendo assim, o uso do questionamento como método de ensino servia principalmente três propósitos: envolver o aluno ativamente na aula; estimular e desenvolver a capacidade de reflexão e, por fim, verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos.

Ao longo das aulas, foram utilizados vários tipos de questões, tais como questões recordatórias, que requerem níveis de memória, como por exemplo, “deves olhar para a bola quando estás a driblar?”. O questionamento permite também, segundo Mesquita e Rosado (2011), verificar a compreensão dos alunos sobre a informação transmitida garantido a execução de uma prática correta.

2.1.2. Dimensão Gestão

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula (Siedentop, 1983). Para além disso, o professor deve demonstrar competências ao nível da comunicação, organização, regras e atitudes, para manter o clima da aula de acordo com aquilo que foi declarado anteriormente (Claro e Filgueiras, 2009).

Uma inadequada organização da aula pode gerar perdas de tempo, que deveria ser aproveitado para a aprendizagem das matérias de ensino. Tal como a instrução, a gestão é um elemento essencial para uma maior eficiência do processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover a rentabilização do tempo de aula. Assim, é importante haver uma planificação cuidada das aulas. No entanto, não basta a planificação da tarefa, é essencial o controlo da mesma durante a ação (Piéron, 1996, p.37).

Uma estratégia inicialmente adotada foi o controlo da assiduidade no início da aula, de forma a promover a pontualidade dos alunos, com o intuito de iniciar a aula sempre à hora prevista, evitando assim perdas de tempo e rentabilizando a aula desde o

início. Tal pretendia promover alguma responsabilidade nos alunos, de forma a que pudessem ser cumpridos todos os objetivos da aula, sem quaisquer atrasos.

Outra estratégia a que recorremos foi a utilização de sinais de reunião e transição de exercício. Esta estratégia permitia-nos reduzir a média do tempo gasto por episódio de gestão e de transição. Através de sinais sonoros (apito), seguido de contagem decrescente de 5 segundos, os alunos rapidamente formavam uma meia lua de modo a ouvirem a instrução. Uma outra forma de os alunos transitarem de exercício era realizar sinais mistos, que envolviam um sinal sonoro seguido de sinal visual com a mão por parte do professor, que indicava o sentido da transição.

Semelhante estratégia foi a criação de rotinas desde início do ano letivo. No que diz respeito ao planeamento dos exercícios de aula, tentávamos que os mesmos possuíssem organizações semelhantes, de maneira a evitar grandes perdas de tempo durante as transições destes ou mesmo a dispersão dos alunos. Assim, recorriamos bastante ao uso de jogos reduzidos (por exemplo na modalidade de basquetebol, os alunos tinham grupos pré-definidos e no início de cada aula iam verificar qual o seu grupo, o campo onde iam jogar e quem era o capitão de equipa) e de aulas com estações (as aulas de ginástica artística tinham uma dinâmica fenomenal). Deste modo, os alunos estavam divididos em grupos e cada grupo tinha um capitão cujo objetivo era liderar o grupo e ajudar na transição de exercícios e na exercitação dos mesmos, promovendo não só a participação e empenho de todos os alunos em simultâneo, mas também a redução do tempo de transições e a promoção do tempo de empenho motor.

Resumidamente, verificámos que as estratégias utilizadas na gestão das aulas afetam direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos, tendo nós professores, como objetivo, tirar o rendimento máximo do tempo de aula, de modo a aumentar a sua eficiência.

2.1.3. Dimensão Clima

O professor é responsável por criar um ambiente produtivo e propício à aprendizagem. (Siedentop, 2008, p.63). É sabido que uma atitude positiva em relação às atividades físicas só se desenvolve se o aluno as praticar com sucesso e que essa prática lhe seja agradável e motivante, num clima de apoio e encorajamento da parte do professor.

De acordo com Strecht (1998), a qualidade e capacidade de ensinar do professor, assim como a relação emocional que estabelece com os alunos, influencia diretamente a capacidade de aprendizagem dos mesmos.

A verdade é que manter um clima positivo é uma tarefa por vezes complexa e pode variar de aula para aula, devido ao comportamento imprevisível dos alunos e também devido à nossa inexperiência enquanto docentes. Deste modo, foi essencial estabelecer desde o primeiro dia, um ambiente de disciplina, cordialidade e respeito, criando uma relação entre professor e os alunos baseada na confiança, na comunicação e nos valores anteriormente citados. Portanto, para criarmos um bom clima, era essencial sermos credíveis, positivos, exigentes, demonstrar entusiasmo, controlarmos as nossas emoções, sermos consistentes, interagirmos com humor e relacionar as interações com as emoções e sentimentos dos alunos.

Um dos cuidados que tivemos para manter o clima positivo, foi a criação de grupos que não destabilizassem a aula e que se ajudassem e colaborassem entre si. Isto permitia ter um maior controlo da turma e ter um clima de aula mais positivo. Outra estratégia importante para ter um clima positivo era saber quando e como interagir com humor. Para além disso, quando a EF era a primeira aula do dia, havia uma necessidade de despertar todos os sistemas e mecanismos dos alunos, fazer uma ativação geral mais prolongada e realizar um aquecimento geral com exercícios que criassem satisfação e motivação nos alunos para a prática. Por outro lado, quando era a última aula do dia, havia a necessidade de reforçar positivamente a matéria, de modo a que a última impressão do dia escolar deixasse nos alunos uma forte marca de agradabilidade.

Uma estratégia importante que o núcleo de estágio procurou implementar com a ajuda do orientador foi a utilização do elogio global no final da aula, criando assim um momento positivo e satisfatório nos alunos.

2.1.4. Dimensão Disciplina

Citando Monteiro (2009, p. 14), “é imprescindível que os alunos tenham conhecimento das regras que existem dentro do contexto de aula, que as interiorizem e as apliquem, pois apenas assim teremos uma educação sensível à disciplina.” Tal como as outras dimensões, a disciplina está intimamente ligada ao clima, sendo também fortemente afetada pela gestão e pela qualidade da instrução.

Relativamente a esta dimensão, o comportamento dos alunos durante a aula pode ser considerado apropriado ou inapropriado. Caso o comportamento seja inapropriado, este pode ser fora da tarefa ou de desvio, que por sua vez poderá ser considerado de indisciplina. Relativamente aos comportamentos fora da tarefa, estes devem ser ignorados sempre que possível. No entanto, relativamente aos comportamentos de desvio, estes são considerados comportamentos de indisciplina e por isso devem ter uma intervenção do professor, que pode ser repreensiva (verbal) ou punitiva (como um castigo).

Apesar de tentarmos desde o início a criação de um ambiente positivo, motivador e respeitador, a verdade é que verificámos, pontualmente, comportamentos menos adequados por parte dos alunos. Nestas situações, optámos por tentar ignorar sempre que possível os comportamentos fora da tarefa, intervir rapidamente face aos comportamentos de desvio e reforçar positivamente os comportamentos adequados. Deste modo, pretendíamos incentivar os alunos a ter uma atitude reflexiva sobre a atitude e os valores corretos a ter numa “sala” de aula, diferente de todas as outras que estão habituados. Esta foi a atitude implementada de uma forma geral, pois consideramos que é importante valorizar sempre os comportamentos adequados, de modo a que os alunos tenham um feedback positivo sobre o que está certo. Por outro lado, também se revelou importante realizar intervenções imediatas relativamente aos comportamentos de desvio, de forma a demonstrar que os professores mantinham sempre a exigência e que a disciplina e o respeito são valores imprescindíveis para o bom funcionamento da aula, podendo assim evitar situações idênticas no futuro.

Por fim, foi fundamental, no decorrer das aulas, tentarmos sempre manter o contato visual com todos os alunos, adotando uma circulação e posicionamento correto face à disposição destes, de modo a intervir o mais rápido possível, se necessário.

3. Avaliação

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo e é necessária em qualquer proposta de educação, estando naturalmente ligada ao processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, Art. 23, a “avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. Ainda de acordo com De Ketele (1981), a avaliação passa pela adequação de um conjunto

de critérios, adequados a um objetivo previamente definido, com vista a uma tomada de decisão.

Consideramos que a avaliação tem uma enorme importância em cada matéria lecionada, na medida em que é um instrumento que reflete o trabalho realizado e o empenho do aluno ao longo de cada UD ou período.

No que diz respeito às “modalidades” da avaliação, existem 4 momentos de avaliação: a diagnóstica, a formativa, a sumativa e a autoavaliação. A avaliação diagnóstica diz respeito à preparação inicial do processo de aprendizagem; a avaliação formativa é uma forma de verificação da existência de dificuldades por parte do aluno ao longo do processo de aprendizagem; a avaliação sumativa é realizada no final de cada UD e permite controlar se os alunos atingiram os objetivos propostos anteriormente, e a autoavaliação permite aos alunos refletirem sobre o seu desempenho e calcularem quantitativamente o seu desenvolvimento.

No início do estágio realizámos uma análise e reflexão sobre os critérios definidos pelo grupo disciplinar de EF para verificar o peso que cada domínio teria na avaliação. Este documento, que se encontra no Anexo V, foi essencial para clarificar as notas da avaliação sumativa.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Conforme o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho, Art. 25, “a avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”. Esta responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem. Citando Ribeiro (1999, p.79), esta avaliação “pretende averiguar o nível do aluno face às novas aprendizagens que vão ser transmitidas, e as aprendizagens anteriores que servirão de suporte às seguintes.”

A avaliação diagnóstica visa identificar possíveis causas de dificuldades de aprendizagem e verificar o nível em que os alunos se encontram numa determinada matéria. Com esta avaliação inicial, é possível organizar os alunos em grupos de nível (e ainda formar grupos heterogéneos ou homogéneos) se for considerado necessário, redefinir objetivos (que para alguns alunos terão de ser mais ambiciosos do que para outros) e identificar as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica foi realizada sempre no início de cada UD, de modo a obter informações mais precisas sobre os alunos naquela modalidade e de forma a que a planificação das aulas fosse ao encontro das suas necessidades.

Após a observação dos alunos, preenchamos a ficha de avaliação diagnóstica (Anexo VI). Esta avaliação foi realizada através de exercícios simples, com o objetivo de que os alunos executassem alguns gestos técnicos da modalidade. Por exemplo, nos jogos desportivos coletivos (Basquetebol), os alunos realizaram o jogo reduzido, sendo que houve ajuste nas equipas à medida que íamos verificando o nível dos alunos. Já na Ginástica Artística, na disciplina de solo, os alunos realizaram uma sequência gímnica com gestos técnicos relativamente simples. Ou seja, a alteração de uma matéria para outra, levava-nos a ter de procurar maneiras diferentes de observar os alunos.

Uma das dificuldades que mais sentimos foi o desejo de querermos ver tudo simultaneamente, isto é, inicialmente observávamos demasiadas componentes críticas e claramente que não conseguíamos ver todas. Assim, para superarmos estas dificuldades, com a ajuda do orientador, focámo-nos essencialmente em três ou quatro componentes críticas que considerámos mais essenciais (e que os alunos tinham mais dificuldades) para o sucesso do aluno no gesto técnico, reduzindo assim as componentes críticas em observação e aumentando a nossa capacidade de observação.

Após este trabalho de observação, analisámos os dados e realizámos uma reflexão sobre os resultados obtidos. Consequentemente, identificámos as maiores dificuldades da turma, dividimos a turma por grupos de nível e procurámos estabelecer as metas a atingir e as estratégias de ensino ideais para cada modalidade, de acordo com as necessidades dos alunos.

Por fim, é de salientar que a avaliação diagnóstica foi essencial para estabelecer objetivos que fossem estimulantes e desafiantes para os alunos, tornando estes últimos mais motivados para a prática.

3.2. Avaliação Formativa

Conforme o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho, Art. 25, “a avaliação formativa determina a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver”.

Este tipo de avaliação permite identificar erros existentes no processo de ensino, reajustar a planificação das aulas das UD e reorientar as estratégias utilizadas pelo professor. A avaliação formativa deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as mais difíceis, criando estratégias para ultrapassar as dificuldades, e forma a permitir o gradual sucesso dos alunos (Gonçalves et al., 2010).

A avaliação formativa foi feita no decorrer do ano letivo e possibilitou ajustar a forma como os alunos estavam a desenvolver as suas capacidades. Esta realizou-se entre o período de avaliação diagnóstica e sumativa e foi feita de forma informal.

Para a avaliação formativa, aplicámos uma grelha de observação de simples utilização (Anexo VII), ao nível das competências transversais e específicas, acompanhada com as reflexões da aula. A aplicação da avaliação formativa foi bastante pertinente e prática, na medida em que nos ofereceu informação essencial do desempenho diário dos alunos. Para além desta informação, a avaliação formativa, permitiu-nos a nós professores, perceber também quais os nossos erros e como os superar.

Relativamente a esta avaliação, o nosso maior obstáculo dizia respeito à recolha e registo de dados em todas as aulas, visto que tínhamos alguma dificuldade em observar e recordar as ações de todos os alunos ao longo das mesmas. Assim, com a criação do elogio no final da aula, existiam sempre alunos que sobressaiam nesta e isso permitia verificar e recordar alguns desempenhos dos alunos. Outra forma, foi procedermos à escolha por aula, de alguns alunos a observar mais detalhadamente, conseguindo assim ter uma melhor recolha de dados.

3.3. Avaliação Sumativa

Conforme o Decreto-Lei nº139/12 de 5 de julho, Art. 24, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação.” Segundo Ribeiro (1999, p.89), “a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos na avaliação formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”.

Este tipo de avaliação permite determinar o nível alcançado pelo aluno no final da UD ou período (qualificando e quantificando) e determinar a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa surge para confirmar todo o processo regulador de avaliação que foi realizado aula após aula, ao longo das UD.

Assim sendo, realizámos esta avaliação no final de cada UD e com o máximo rigor possível, respeitando o nível em que cada aluno se encontrava e a sua evolução durante as aulas. A avaliação foi efetuada através da observação da performance dos alunos (Anexo VIII) em exercícios critério já desenvolvidos e praticados ou em situações de jogo semelhantes às usadas nas aulas anteriores. Por exemplo, nos jogos desportivos coletivos (Basquetebol), utilizámos situações de jogo reduzido e/ou formal e também alguns exercícios critério para verificar mais detalhadamente os gestos técnicos em avaliação (sempre de acordo com o nível dos alunos). Já nas modalidades individuais (Patinagem, Ginástica Artística, Atletismo), observámos a execução dos gestos técnicos num contexto global, como por exemplo na Patinagem, através de um circuito pré realizado que continha vários gestos técnicos. Na Ginástica Artística (disciplina de solo), a avaliação foi feita através da realização de uma sequência com várias habilidades motoras.

Após o preenchimento da ficha de avaliação sumativa, comparámos sempre com as restantes avaliações (diagnóstica e formativa) de modo a visualizar melhor o processo evolutivo do aluno. Apesar disso, existiram algumas dificuldades, principalmente no início das observações, pois alguns alunos que não estavam a ser observados optavam por ter comportamentos fora da tarefa e por vezes de desvio. Após algumas análises e reflexões de grupo, optámos por introduzir tarefas diferentes para os alunos nas aulas de avaliação, ou seja, quem não estava a realizar a avaliação, podia realizar uma modalidade como o golf ou como o frizbee. Por vezes, dávamos fichas para os alunos preencherem

sobre as aulas ou para realizarem uma reflexão/opinião sobre a modalidade em causa (o essencial era eles terem uma tarefa para não terem comportamentos inapropriados).

Durante a avaliação, tínhamos como objetivo avaliar os alunos e o desejo de ver sempre as suas melhores prestações, tentando nunca limitar a uma única observação a avaliação de qualquer aluno. Foi ainda importante para nós, apesar de se tratar da avaliação sumativa, continuarmos a dar feedback aos alunos, transmitindo-lhes também alguma confiança e tranquilidade nesse momento para, conseqüentemente, terem mais uma oportunidade de aprender.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação é um processo que permite ao aluno participar ativamente no processo da sua aprendizagem (Abrecht, 1994, cit. por Rosado e Colaço, 2002). Esta é, assim, uma forma de envolver os estudantes no seu processo de ensino aprendizagem.

Esta avaliação permite que o aluno faça uma análise dos erros realizados durante o ano/período, fazendo com que este participe ativamente na sua avaliação e que registre as aprendizagens desenvolvidas e conseguidas. Ela é também essencial para que os alunos tenham uma maior liberdade e responsabilidade sobre as suas próprias performances e aprendizagens, criando-lhes conseqüentemente oportunidades de reflexão sobre si mesmos.

Posto isto, os alunos realizaram a autoavaliação no final de cada período, de acordo com a ficha criada pelo grupo disciplinar de EF (Anexo IX). Esta ficha permitia aos alunos melhorarem a sua capacidade de reflexão e torná-los, cada vez mais, participantes ativos do seu próprio desenvolvimento, dando-lhes autonomia e responsabilidade.

É importante destacar que na autoavaliação, o aluno conhecia os parâmetros e os critérios de avaliação gerais e específicos de cada UD.

4. Atitude Ético-Profissional

De acordo com o Guia de Estágio (p. 44), “a ética profissional é uma das dimensões mais importante da profissão docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção do seu profissionalismo”.

Aquando da nossa inclusão no meio escolar como professores estagiários, assumimos claramente e de maneira natural a responsabilidade acrescida de docentes de EF. Por consequência, umas das nossas funções principais recaiu na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a Dimensão Ético Profissional, assumiu um papel essencial na relação entre o professor e o aluno.

Desde o início disponibilizámo-nos para desenvolver o trabalho em equipa e assumimos disponibilidade total para colaborar com toda a comunidade escolar, sempre com um sentido de responsabilidade e consciência no trabalho realizado. Assim, colaborámos e participámos no Dia Europeu do Desporto Escolar (DE), realizando uma aula de Surf; no evento final do 1º período denominado Acrogim e realizado na escola; no Corta Mato escolar, distrital e nacional realizado sempre no parque das abadias (Figueira da Foz); no Mega Sprinter escolar e distrital (este último realizado em Febres); e nos eventos previstos por nós, estagiários, que falaremos posteriormente. Procurámos sempre estimular o nosso sentido reflexivo e autocrítico, promovendo uma evolução pessoal e profissional enquanto futuros professores.

Uma vez que o Professor é como um modelo para os alunos, disponibilizamo-nos sempre para trabalhar com estes, mostrando abertura para colaborar na sua formação, para que se tornem melhores cidadãos. Assumimos também um enorme compromisso e responsabilidade no trabalho, procurando sempre estabelecer relações saudáveis com todos os intervenientes no processo educativo.

Ao longo do ano e em todas as atividades formativas, procurámos sempre promover o respeito e a inclusão nos alunos. Era essencial que estes soubessem respeitar as especificidades de cada um, desde as diferenças, às eventuais limitações de todos os colegas de turma e os seus direitos.

Apesar de alguns membros do núcleo de estágio trabalharem num contexto fora da Escola de estágio, seja como treinadores ou professores de AF desportiva, todos mostraram assiduidade e pontualidade ao longo do ano de estágio, quer em reuniões relacionadas com o núcleo de estágio, reuniões com as diretoras de turma e conselhos de turma ou nas próprias aulas e observações de aula.

No que diz respeito ao nosso desenvolvimento científico pedagógico, procurámos dar destaque à formação contínua, através de algumas ações de formação, as quais destacamos: o projeto da era olímpica (olimpismo), as Jornadas Científico Pedagógicas (este ano sem apresentação prática), a IX Oficina de Ideias de EF (Anexo X) e o 11º Congresso Nacional de EF (Anexo XI).

Por fim, podemos garantir que, no desenrolar de todo o ano letivo, mantivemos uma atitude responsável e séria com todas as pessoas envolvidas no meio escolar. Destacamos ainda que a ética e o profissionalismo foram o suporte para o nosso desempenho diário e que o trabalho concebido ao longo deste ano de Estágio promoveu um forte desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional.

Acreditamos firmemente que todos os aspetos referidos anteriormente são imprescindíveis no papel do professor, na medida em que o bom docente não se limita apenas a transmitir conteúdos, mas sim, a conhecer os seus alunos, procurando ter influência no crescimento dos mesmos, transmitindo-lhes valores importantes na sua formação.

5. Justificação das opções tomadas

No decorrer de todo este percurso enquanto professores, tivemos que, naturalmente, ponderar e tomar várias decisões, com o propósito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, interrogávamo-nos várias vezes, tanto em grupo como individualmente, sobre o quê e como ensinar, o que observar, o quê e como avaliar, procurando sempre a evolução de todos os envolventes.

Desta forma, de acordo com as UD lecionadas, tomámos opções diferentes, adaptando-se às características das modalidades e à predisposição dos alunos para a prática das mesmas. Um exemplo destas opções, foi o necessário trabalho por grupos de nível.

De forma a diferenciar e a distinguir o ensino, criámos grupos de nível em todas as UD, isto é, grupos de nível introdutório, elementar e avançado. Assim sendo, para cada

um dos grupos, definimos metas a atingir de acordo com a unidade a ser lecionada. É claro que estas metas são diferentes do grupo introdutório para o elementar, no entanto, existiram momentos em que tomámos a opção de colocar alunos de níveis diferentes juntos. Por exemplo, na modalidade de Basquetebol, a divisão dos alunos por níveis foi uma ótima opção principalmente quando os alunos estavam em situações de jogo formal ou reduzido. Já em exercícios critério, optámos algumas vezes por colocar alunos de níveis diferentes juntos, para que os de nível elementar pudessem ajudar e estimular os de nível introdutório.

Os diferentes estilos de ensino afetam de formas distintas e singulares o desenvolvimento dos alunos. A escolha pelo método de ensino deve ser baseada, entre outros aspetos, nos objetivos de ensino-aprendizagem e no nível de habilidade dos alunos (Mosston e Ashworth, 1994). Deste modo, os estilos de ensino utilizados foram escolhidos conforme as UD e a propensão dos alunos para a prática.

Numa fase mais inicial, utilizámos o estilo de ensino por comando, para que fosse mais fácil assumir o controlo da turma, de maneira a evitar comportamentos fora da tarefa e de desvio, e a adotar a criação de um ambiente de disciplina e respeito sob os alunos. De acordo com Siedentop (1998), o estilo de ensino por comando é quando o ensino e a prática estão sobre a autoridade e o comando do professor.

O estilo de ensino por comando foi um dos mais utilizados sobretudo na parte inicial da aula. Nesta fase, a turma tinha pouca autonomia e era também uma forma de termos a turma sob controlo, na medida em que os alunos realizavam o exercício ao nosso comando e assim tinham de o cumprir.

Este estilo foi também muito vantajoso, sobretudo nos grupos de nível introdutório, visto que estes alunos tinham mais dificuldades e assim, com a orientação do professor, ficava mais fácil a realização das tarefas pretendidas ao longo das aulas.

Um outro estilo utilizado foi o estilo por tarefa. Segundo este método, o professor tem a função de tomar todas as decisões logísticas de matérias, dando depois um feedback individual/privado aos alunos. O papel do aluno é, pois, praticar uma tarefa por reprodução (Mosston, 1994).

Para a utilização deste estilo de ensino, já é necessário alguma autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. Sendo assim, usámos este estilo de ensino

essencialmente no grupo de nível avançado e por vezes no grupo de nível elementar e introdutório. Um exemplo disso foi a realização de coreografias nas aulas de 45 minutos de Ginástica de solo, onde por vezes, em forma de grupo, os alunos criavam uma pequena coreografia para apresentar à turma, sendo que o líder do grupo era o aluno de nível mais elevado, tendo um papel importante de liderança e responsabilidade do grupo. Um outro exemplo foi na modalidade de Basquetebol, onde os alunos de nível mais avançado demonstraram autonomia e responsabilidade suficiente para orientar a sua própria tarefa. A nossa função, neste caso, foi verificar, através de feedback, se eles estavam a cumprir o que era suposto.

Por fim, um estilo de ensino usado menos vezes, mas igualmente eficaz, foi o estilo de ensino recíproco. O estilo de ensino recíproco permite que os alunos trabalhem em pares e tomem a responsabilidade de certas funções de ensino, sobretudo dos feedbacks (Siedentop, 1998). Neste estilo de ensino, o docente tem de criar os critérios, os exercícios e os materiais que privilegiem a observação por parte dos alunos, dando-lhes feedback. Este estilo de ensino foi algumas vezes utilizado nas aulas de 90 minutos, essencialmente na modalidade de ginástica, visto que os alunos nessas aulas trabalhavam por estações e em cada estação tinham de realizar gestos técnicos diferentes e ter papéis diferentes (papel de executante, papel de observador, papel de ajudante). Assim, todos os alunos tinham um papel ativo no desempenho dos colegas (dando feedback e oferecendo ajuda na habilidade pretendida), principalmente os líderes do grupo, que estavam um nível acima dos restantes.

No que diz respeito aos modelos de ensino, usámos principalmente dois: o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1987), que busca contornar os modelos tradicionais de ensino no contexto escolar, através da criação de uma época desportiva, centrando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) de Bunker e Thorpe (1986), que também centra o aluno no processo de ensino-aprendizagem. O TGfU procura a participação do aluno e, naturalmente, a evolução dos seus processos de tomada de decisão e as suas habilidades motoras, através de jogos reduzidos e do contexto do jogo formal. Este modelo defende que o jogo deverá ser aprendido a jogar.

Relativamente ao modelo de ensino MED, este foi utilizado essencialmente na UD de Ginástica, visto que esta foi a modalidade em que os alunos mostraram menos satisfação em aprender. Este modelo, criado por Siendetop (1994), defende que a EF deve

“desenvolver alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas” (Araújo, p.41). Assim, com a aplicação deste modelo, procurámos manter os alunos motivados e competitivos, criando-lhes desafios todas as aulas, como se a UD fosse uma época desportiva. Como os grupos/equipas eram heterogéneos, utilizámos os estilos de ensino recíproco e por tarefa, tendo cada equipa um líder e sendo esse líder o aluno de nível superior aos restantes (todos os líderes praticavam ginástica fora do contexto escolar). Durante a época desportiva, cada equipa tinha um nome e no final da UD, realizámos uma celebração, onde todas as equipas tinham de realizar uma coreografia para a turma, estando todas as equipas a ser alvos de avaliação, recebendo prémios simbólicos no fim (como por exemplo rebuçados). Deste modo, conseguimos manter os desafios competitivos e dar maior autonomia aos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao modelo de ensino TGfU, este foi usado essencialmente na UD de Basquetebol. Sendo assim, recorremos à aplicação de jogos reduzidos, formais e de outras tarefas desenvolvidas (o menos analíticas possíveis) durante a maior parte da UD. Com a introdução deste modelo, pretendíamos provocar melhorias nos domínios técnico, tático, físico, social, cognitivo e psicológico, com base em exercícios focados na tomada de decisão, através essencialmente de jogos reduzidos e por vezes formais.

Como este tipo de modelo defende que o jogo contém várias características essenciais que tornam o modelo tático superior ao modelo técnico, foi essencial introduzir por vezes em exercícios analíticos (muito curtos), os gestos técnicos. No entanto, podíamos alterar ao contexto de jogo o que queríamos para trabalhar os gestos técnicos pretendidos (por exemplo, realizar jogo reduzido 3x3 apenas com passe e lançamento, sem drible).

Ainda em conjunto com este modelo, variámos diversas vezes entre os jogos reduzidos de cooperação e competição, na medida em que ambos contêm os seus benefícios para o processo de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, os jogos de cooperação, promovem as relações sociais e o desenvolvimento dos gestos técnicos. Os jogos de competição também desenvolvem os gestos técnicos, mas promovem essencialmente os processos de tomada de decisão dos jovens.

Relativamente ao planeamento e conseqüentemente, realização das aulas, por vezes, foram necessárias tomar algumas decisões de última hora. Por exemplo, nos planos de aula, quando prevíamos que as condições climatéricas eram adversas, tínhamos de

possuir sempre um plano B. Esta antecipação permitiu-nos ajustar os planos de aula, realizando a aula em outro espaço disponível e tentando sempre que a qualidade do processo ensino-aprendizagem fosse igual à do espaço inicialmente previsto, dentro dos possíveis. É ainda de frisar que nunca fomos para nenhuma sala de aula, ou seja, procurámos ter sempre momentos de prática com os jovens.

No que concerne ao término das UD, podemos dizer que tanto o Atletismo, como o Badmínton sofreram alterações. No Atletismo ficou por avaliar a parte prática dos alunos, devido à situação pandémica anteriormente referida. Sendo assim, a avaliação do 2º período teve de ser alterada, de maneira a que nenhum aluno ficasse prejudicado. Em relação ao Badmínton, que seria lecionado no 3º período, inevitavelmente teve de ser reformulado, tendo os alunos aprendido a modalidade através do ensino à distância, com a realização de trabalhos teóricos sobre a UD em questão e com a apresentação de algumas propostas práticas.

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

6. Questões dilemáticas

No decorrer do estágio, surgiram questões durante a nossa prática pedagógica que contribuíram, em larga escala, para a nossa evolução e aprendizagem. Assim, no decorrer deste tópico, iremos apresentar algumas questões com as quais nos deparámos durante o EP e algumas reflexões sobre as mesmas.

Um dos primeiros dilemas que identificámos esteve relacionado com a diferenciação pedagógica, visto que a turma apresentava níveis de desempenho diferentes em algumas UD, havendo necessidade de criar grupos homogéneos ou heterogéneos. Esta criação de grupos nem sempre foi bem acolhida pelos alunos, dado que tinham alguma dificuldade em perceber porque não ficavam junto dos amigos mais próximos, pelo que houve a necessidade de os fazer compreender e entender a pertinência da criação desses grupos, reforçando-o a cada aula.

Um outro dilema que vivenciámos e para o qual pensamos não haver uma resposta completamente certa, teve que ver com a aplicação de uma punição ou “castigo” através

da AF. Demos por nós, algumas vezes em reuniões com o nosso orientador e até mesmo em conversas mais informais, a refletirmos sobre a atribuição de “castigo” físico ou não em determinadas situações. Cremos que o uso do “castigo” vai depender sempre das características do aluno a quem o aplicamos. Por exemplo, se um aluno não tem propensão para a prática de AF e não gosta de EF, pensamos que este tipo de atividade vai trazer ainda mais sensações negativas, reforçando o sentimento de insatisfação. Por outro lado, caso seja um aluno que mostre predisposição para a prática, ele irá perceber o porquê de o realizar e agirá com a percepção de que se trata de uma consequência ao seu comportamento, não criando sentimentos negativos pela disciplina e/ou AF.

Por fim, um dilema que surgiu mais no final do estágio, foi a lecionação da EF à distância, que foi algo que nunca tínhamos refletido nem sequer pensado que poderia ser possível. A capacidade de adaptação de professores e alunos neste contexto pandémico foi fundamental para que o 3º período corresse bem.

Em tempos de crise, tínhamos duas opções: lamentarmo-nos ou “arregaçar as mangas” e aproveitar o contexto como uma oportunidade única de inovar, criar, transmitir conhecimentos e promover a AF em casa. A segunda opção levou-nos a estimular a nossa criatividade e a criar conteúdo que nunca tínhamos pensado fazer, tal como:

- Dar aulas de EF síncronas, pedindo tarefas semanais aos alunos (tarefas teóricas sobre a UD lecionada no 3º período e/ou tarefas práticas em formas de desafio, trabalho individual e apresentação aos colegas);

- Criar jogos para promover a AF em casa com os familiares dos jovens (jogo do tabuleiro, jogo do alfabeto da condição física, etc);

- Utilizar formas de implementar circuitos em casa através do Email, FITescola e Google Hangouts.

O ensino à distância teve boa aderência por parte dos alunos, sendo que em 28 alunos, apenas 4 não realizaram nenhum trabalho. Talvez a maior dificuldade que tivemos foi a criação de conteúdos semana após semana que motivassem os alunos a realizar as tarefas. Neste contexto, consideramos que não foi fácil ensinar EF à distância e tal pode até originar desigualdades no ensino-aprendizagem. No entanto, quanto mais rápido “reaprendermos” a ensinar, melhor para os alunos e para nós.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

Nesta área tencionamos mostrar o trabalho desenvolvido no estágio relacionado com a assessoria num cargo de gestão intermédia à nossa escolha. Esta atividade foi-nos sugerida de forma a podermos aplicar os conhecimentos teóricos desenvolvidos na unidade curricular de Organização e Gestão do DE.

Desta forma, o nosso trabalho foi desenvolvido junto dos Diretores de Turma (DT) da turma que nos foi distribuída, com o objetivo de compreender de forma mais próxima todo o trabalho intrínseco a este cargo.

Assim sendo, com este projeto de assessoria aos Diretores de Turma, procurámos: compreender o perfil funcional deste cargo; auxiliar as diretoras de turma no levantamento de faltas e respetiva justificação no portal Inovar; apoiar as DT no tratamento de informações relativas a alunos e respetivos Encarregados de Educação e contribuir para o bem-estar e conforto dos alunos, dispondo sempre a nossa atenção para os variados problemas que surgiam.

De maneira a podermos desenvolver esta assessoria ao cargo de DT de forma rigorosa, ficámos responsáveis por diversas tarefas inerentes ao cargo para realizarmos durante o ano letivo, tais como o atendimento aos Encarregados de Educação (sempre com a permissão destes), a preparação das reuniões de conselhos de turma, as reuniões com Encarregados de Educação e com os seus representantes, o lançamento das notas sumativas e a atualização do portal Inovar semanalmente.

Relativamente às atividades fora da escola, foi-nos também permitido, pela escola e Diretores de Turma, a presença em visitas de estudo, guiando os alunos nas mesmas.

Este conjunto de tarefas permitiu-nos verificar na prática o trabalho anual de um Diretor de Turma e foi muito enriquecedor para nós, na medida em que o papel do DT é muito importante e, com certeza, fundamental para nós futuros Professores, dando-nos bases para o desenvolver caso seja necessário futuramente.

É ainda de destacar todo o trabalho colaborativo das Diretoras de Turma, que sempre se mostraram disponíveis para nos auxiliar nas atividades desenvolvidas, dando-nos conselhos sobre como realizar o trabalho burocrático inerente ao cargo.

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

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

Sendo assim, era esperado a organização de duas atividades, o torneio multidesportivo de Basquetebol, Futebol e Voleibol (que seria realizado no dia 24/03/2020, na última semana do 2º período escolar) e o projeto “Caminhar para Educar” (que seria realizado no dia 06/05/2020, durante o 3º período escolar). Devido ao fecho das escolas dado o contexto da pandemia, os eventos não foram realizados na prática, mas tal não invalidou a sua elaboração teórica e planeamento. Além destes dois eventos, foi nos proposto ainda a realização de um projeto de trabalho não presencial que ocorreu durante todo o 3º período.

Relativamente ao torneio multidesportivo, de modo a que o houvesse uma estruturação rigorosa, distribuímos tarefas a cada estagiário, incluindo a divulgação da atividade, o contato com outras pessoas a quem pedimos contributo (por exemplo professores, funcionários e alunos da lista TIME), e ainda a criação de documentos orientadores (croqui da prova, quadro competitivos e regulamentos, recursos disponíveis, fichas de inscrição, etc).

Para o dia da atividade, tínhamos também tarefas divididas, sendo que cada estagiário seria responsável por uma modalidade. Além disso, beneficiaríamos também da colaboração de todos os professores do grupo de EF, funcionários e alguns alunos, que nos ajudariam a controlar as provas de cada modalidade. Infelizmente, este projeto não foi celebrado devido à pandemia que determinou o fecho das escolas.

No que se refere à segunda atividade “Caminhar para Educar”, esta estava prevista para o dia 06/05/2020, no entanto não foi também realizada devido aos constrangimentos já referidos. Apesar disso, distribuímos tarefas a cada estagiário, sendo que cada um de nós, para além de ter de divulgar a atividade, criar documentos orientadores e contactar com possíveis apoios, tinha de colocar em prática um jogo recreativo na praia de Buarcos (Figueira da Foz).

Este projeto tinha como objetivo promover a prática de AF em toda a comunidade escolar, desde os professores aos funcionários, sendo que os alunos também poderiam participar como voluntários e/ou participantes.

As atividades deste projeto consistiam numa caminhada até à praia, com lanche incluído, jogos desportivos e um workshop de golf ministrado pelo núcleo de estágio e respetivo orientador.

Relativamente ao projeto de trabalho não presencial, este tinha como objetivo compensar os projetos que não realizámos na prática devido ao fecho das escolas. Neste projeto, apresentámos as tarefas desenvolvidas e os instrumentos digitais utilizados durante o 3º período, assim como os resultados obtidos que foram bastante positivos por parte dos alunos, que deram uma resposta positiva mesmo à distância, realizando os desafios e tarefas propostas. Destacámos ainda algumas dificuldades na lecionação à distância, tais como o desinteresse de alguns alunos com este tipo de ensino, a pouca participação ao questionamento do professor durante as aulas síncronas e a dificuldade em planear e organizar as unidades didáticas de acordo com as limitações que o ensino à distância nos trazem.

Concluindo, nenhuma das duas atividades inicialmente propostas foi realmente celebrada devido à pandemia Covid-19. No entanto, o planeamento e a organização destas foram importantes para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, desenvolvendo competências de organização de projetos, parceria e trabalho em grupo.

CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema: “A motivação para a prática do exercício físico no contexto escolar”

1. Introdução

O Tema Problema que pretendemos abordar está focado nos aspetos ligados à motivação para a prática do exercício físico em contexto escolar. O objetivo geral deste tema é, por um lado, compreender os motivos que levam os alunos a praticar EF no ensino básico e secundário, e, por outro, reconhecer os motivos que, na perspetiva dos professores, são mais e menos importantes, de forma a estabelecer uma comparação entre a perspetiva dos alunos e dos professores.

Como objetivos específicos do estudo são identificados os seguintes: identificar as motivações que levam os alunos a praticar EF; identificar os motivos que os professores julgam nas crianças ser mais e menos importantes; comparar os motivos enunciados pelos alunos e pelos professores, verificando se existem diferenças; averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre o 3º ciclo e o secundário; averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre sexos e, por fim, averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre os alunos que praticam uma modalidade fora da escola e os que não praticam.

O Ministério da Educação é bastante claro ao assumir a EF como um meio crucial no desenvolvimento pessoal e social das crianças, juntando a prática e a aprendizagem do desporto a um desenvolvimento das capacidades de interação com o meio orientado por valores (Silva et al., 2016). O desporto tem vindo a gerar cada vez mais interesse na nossa sociedade, e cada vez mais se denota a necessidade de compreender os motivos que levam as pessoas a envolver-se nas atividades desportivas (Jesus, 1993).

A relação entre a prática motora e os motivos que levam à mesma são extremamente importantes para o Professor de EF, na medida em que, conhecendo estes motivos, consegue mais facilmente a permanência dos jovens em (AF).

Esta temática é do nosso interesse e consideramos que é de extrema importância, visto que atualmente as crianças tendem a generalizar os seus interesses em comportamentos que geram inatividade, focando-se muito mais em jogos de computador, redes sociais e ver televisão, ou seja, comportamentos parados, fruto de hábitos/rotinas que passam de geração em geração.

2. Enquadramento teórico

2.1. Conceito de Motivação

O conceito de motivação, assume um carácter polissémico, ou seja, torna a sua definição muito complicada, ambígua, vaga e tem vários sentidos. Não existe, portanto, uma definição singular, clara e consensual na literatura, visto que depende muito da área na qual está a ser estudado. Após realizar uma pesquisa na literatura, facilmente se verifica uma enorme quantidade de conceitos. Assim, abordaremos o tema com o intuito de exhibir conceitos e modelos de forma resumida.

“A origem etimológica da palavra motivação parece ser o vocábulo latino mover, transmitindo a ideia de movimento” (Alves et al., 1996, p.38), podendo esta ser entendida como uma determinação intrínseca em relação à realização de um determinado objetivo (Plonczynski, 2000).

Ao longo dos anos, verificou-se uma evolução deste conceito, passando de um sentido mais mecanicista, para uma perspetiva cognitiva. Quando se fala em motivação, é importante lembrar que o motivo é a base do processo, tratando-se, pois, do elemento essencial para o desencadear da iniciativa e posterior manutenção da atividade realizada pelo sujeito (Isler, 2002, cit. por Moreno et al., 2006).

Rodrigues (1991), cit. por Moreno et al., (2006) afirma que cada motivo apresenta uma força diferenciada, no entanto, o facto de um indivíduo se sentir mais motivado do que outro perante a mesma situação, deve-se à diversidade das personalidades de cada indivíduo.

No que respeita aos traços da personalidade, como cada pessoa possui valores, histórias de vida e necessidades diferentes, torna-se difícil determinar os motivos e as razões devido à sua diversidade (Cratty, 1984). No fundo, a motivação, tal como qualquer outra variável psicológica, é interpessoal, isto é, difere de pessoa para pessoa e pode sofrer modificações na mesma pessoa conforme as experiências vividas e o estado de espírito.

De maneira a tornar mais claro este conceito de motivação, foi feita uma compilação de um conjunto de conceitos apresentados por Moreira e Todorov (2005):

- “Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado” (Krench e Crutchfield, 1959, p.272);

- “Motivação é um termo como aprendizagem no sentido de que tem sido usado de numerosas maneiras, com vários graus de precisão. Não nos preocuparemos com seu sentido exato, principalmente porque não tem sido usado de maneira precisa neste contexto” (Logan e Wagner, 1965, p. 91);
- “O estudo da motivação é a investigação das influências sobre a motivação, força e direção do comportamento” (Arkes e Garske, 1977, p.3);
- “Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estudo de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa” (Roger et al.,1997, p.2);
- “A motivação tem sido entendida ora como fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...”. (Bzuneck, 2004, p.9).

Observando os construtos acima relatados, verificamos facilmente uma constante diversidade na abordagem do conceito da motivação, seja pela evolução temporal, seja visão distinta entre autores. De uma forma geral, verificamos que não existe consenso na literatura sobre a definição de motivação, apesar do reconhecimento geral da importância de conhecer os processos envolvidos (Roberts, 2001).

2.2. Fontes de Motivação

Todas as pessoas são movidas para a conquista de objetivos, ou satisfação de desejos. Os motivos que estão por detrás das nossas ações podem ser de dois tipos: intrínsecos (fatores internos) ou extrínsecos (fatores externos).

A motivação intrínseca é destacada pelo interesse do indivíduo pela tarefa, enquanto a motivação extrínseca é fortemente persuadida pelos reforços associados, por norma, aos resultados, fazendo com que o agrupamento dos motivos se dissocie em duas orientações motivacionais (Brito e Fonseca, 2001). Ou seja, os motivos intrínsecos são incentivados por fatores internos ao próprio indivíduo, como por exemplo o prazer em realizar uma determinada ação ou o prazer de aprender. Por outro lado, os motivos extrínsecos dependem de necessidades que são satisfeitas por reforços externos, como por exemplo as recompensas, os elogios, etc. Um exemplo: uma pessoa é motivada

intrinsecamente a praticar exercício físico, mas ao mesmo tempo recebe incentivos extrínsecos (elogios, recompensas), estímulos estes que potenciam a motivação dessa pessoa.

Segundo Cruz (1996), os motivos intrínsecos que levam o indivíduo para a prática desportiva são originados por reforços internos, ou seja, a aplicação na tarefa vem do próprio interesse da pessoa.

De seguida, observam-se exemplos de reforços internos, baseados em Cruz (1996):

- Atitudes mentais: particularmente ligadas à afirmação da própria identidade (afirmação do eu). Por exemplo, a criança gosta de realizar tarefas difíceis, para que o seu bom desempenho constitua uma prova de afirmação e de autoestima;
- Hábitos: surgem através de aprendizagens de costumes sociais e educacionais, condicionando inconscientemente a forma de atuar;
- Ideais: cada pessoa impõe a si mesmo determinado objetivo. Esse mesmo objetivo vai levar o indivíduo a aumentar o seu empenho na tarefa e dar o máximo de si.
- Instinto: o indivíduo reage impulsivamente, de forma descomplexada sem pensar nas ações, com o intuito apenas de obter prazer. Está, assim, ligado aos fatores ambientais e internos.
- Prazer: é um instinto involuntário, inconsciente, que proporciona situações agradáveis. O indivíduo, ao avaliar um objeto ou uma situação, desencadeia um processo emotivo, do qual resulta o desejo de realizar uma ação. A avaliação emocional motiva-o para a ação.

Alves et al. (1996) defendem que a motivação intrínseca constitui o mais elevado fator para a permanência na atividade, já que funciona como se fosse uma fonte interior contínua de energia dinamizadora para o desportista.

Ao contrário da motivação intrínseca, a motivação extrínseca mostra que a prática surge no sentido de obter recompensas e elogios. Define-se motivação extrínseca como o conjunto de comportamentos que visam um fim que não está relacionado com a satisfação pessoal, mas com uma recompensa externa gerada pela própria atividade (Roberts, 1995; Ntoumanis, 2001 cit. por Yamaji e Guedes, 2015).

Cruz (1996), destaca exemplos de reforços que estimulam a motivação extrínseca:

- Influência do meio: as pessoas sofrem dependências tanto do ambiente social como familiar em que estão inseridos. Deles depende, por conseguinte, a formação do seu caráter e do seu desenvolvimento de gostos e aptidões.
- A influência do momento: a instabilidade emocional faz com que diferentes momentos originem diferentes atitudes em relação a um objetivo. Assim, o Professor/Treinador tem como objetivo mostrar os motivos que determinam essas atitudes, procurando ajudar o aluno de modo a alcançar o equilíbrio.
- Objetivo em si: aquando a visualização de um objeto, este desperta emoções, constituindo uma novidade para o observador. O indivíduo sente-se motivado pelo objeto em si.
- Perfil do treinador/professor: influencia a aprendizagem dos indivíduos, ao conseguir compreensão e afinidade por parte dos atletas, beneficiando notavelmente a motivação de aprender.

No geral, é unânime a ideia por parte dos autores que a motivação intrínseca, ou seja, o prazer associado à atividade tem maior influência e efetivamente mais longevidade quando comparados com fatores externos, tais como as recompensas (Roberts, 1995; Cruz, 1996).

2.3. Teorias da Motivação

De acordo com os modelos teóricos presentes na motivação, verificam-se quatro teorias com maior tendência nas investigações no contexto desportivo (Roberts, 1992):

- Teoria da ansiedade como teste;
- Teoria da realização das necessidades;
- Teoria das expectativas de reforço;
- Teoria cognitivista da motivação:
 - Teoria da atribuição causal;
 - Teoria da autoeficácia;
 - Teoria das perceções de competência pessoal;
 - Teoria metas de realização.

2.3.1. Teoria da ansiedade como teste

Sarason et al., (1952, 1960, cit. por Roberts, 1995) desenvolveram uma teoria concentrada na interação pai-filho surgida na fase pré-escolar e escola primária e a avaliação de aspetos do foro escolar. Nestes contextos estamos perante situações que provocam ansiedade.

A ansiedade é observada como uma manifestação do tipo cognitivo ou fisiológico que afeta o desempenho individual, alterando-o de maneira positiva ou negativa. Como fatores cognitivos, entendem-se as preocupações que surgem antes de uma prova ou competição, fazendo o atleta duvidar das suas capacidades ou da sua performance, o que pode determinar resultados menos bons. Sob outra perspectiva, os fatores fisiológicos estão ligados às situações emocionais que afetam a execução e referem-se a sintomas físicos de anseio, tais como o aumento da frequência cardíaca, dor de cabeça, dor de estômago, tensão muscular, entre outros (Liebert e Morris, 1960, cit. por Sandoval e Tubío, 2013).

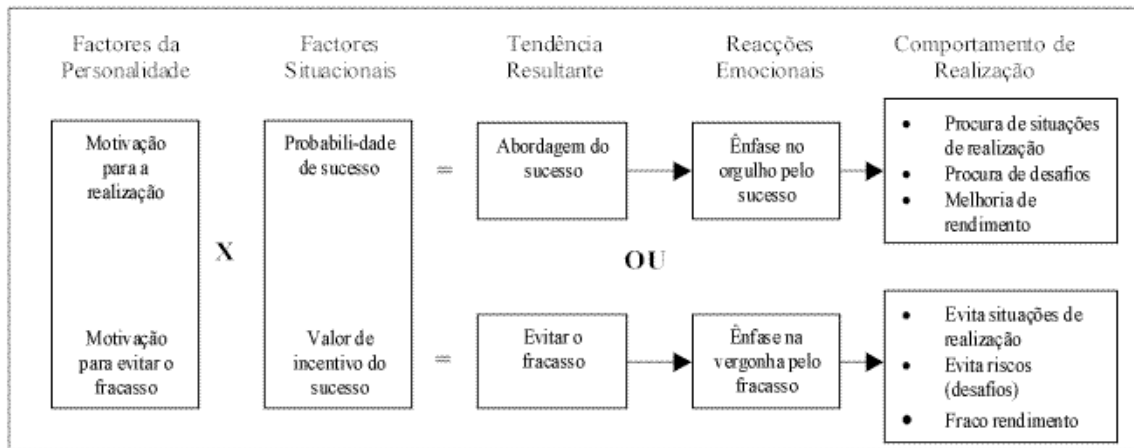
Existe uma diferenciação no que diz respeito à forma como os atletas encaram a ansiedade. Os atletas considerados mais hábeis e com uma orientação para as tarefas com objetivos mais difíceis, consideram-na favorável para o seu desempenho. No entanto, os atletas que têm o foco em tarefas mais simples, consideram a ansiedade como sendo prejudicial. Estes casos podem sofrer alterações com a idade, modalidade, sexo e tempo de prática (Pozo, 2007 cit. por Sandoval e Tubio, 2013).

2.3.2. Teoria da realização das necessidades

O princípio desta teoria está associado a Murray (1938), no entanto, foi mais tarde desenvolvida pelo psicólogo McClelland et al. (1953), nos anos 50 do século passado (Roberts, 1995). Segundo esta teoria, os atletas regulam-se sob duas motivações principais, uma associada ao sucesso numa determinada tarefa e outra que se foca na evicção do erro.

Alguns anos mais tarde, Weinberg e Gould (2001) ajustaram a teoria a contextos desportivos, como se verifica na figura 1, passando a envolver cinco componentes, que se organizam do seguinte modo: fatores da personalidade, fatores situacionais, tendência resultante, reações emocionais e comportamentos de realização.

Figura 1: Teoria da realização das necessidades (adaptado de Weinberg e Gould, 1995 in Cruz, 1996).



Tal como se verifica na figura 1, os jovens com maiores níveis de realização optavam por seleccionar atividades mais desafiantes, ao passo que os outros sujeitos com menores níveis de realização, evitaram as atividades desafiadoras, preferindo realizar tarefas com menos risco (Cruz, 1996).

Segundo Nunes e Silveira (2008), McClelland destacou as necessidades que as pessoas desenvolvem ao longo da sua experiência de vida, através da interação com os outros e com o meio ambiente. Para o psicólogo, todo o ser humano tem três tipos de necessidades:

- A necessidade de realização, que representa um interesse recorrente em fazer as coisas melhor, ultrapassando o nível de excelência. As pessoas com esta necessidade têm por objetivo serem sucedidos em situações de competição, tentando realizar as coisas melhor ou de forma mais eficiente do que previamente executado.
- A necessidade de poder, ou seja, o desejo de controlar, decidir e influenciar o desempenho dos outros. Estas pessoas necessitam de um alto poder pessoal e sentem a necessidade de comandar os outros (gostam de organizar as tarefas, deveres e esforços dos outros, visando alcançar os objetivos do grupo). Essa necessidade é normalmente indesejada pelas demais pessoas do grupo.
- A necessidade de afiliação, ou seja, revela a necessidade de manter relações pessoais e de amizade. Essas pessoas têm uma tendência em aceitar as normas do seu grupo de trabalho e dão preferência ao trabalho que proporcione uma interação pessoal significativa.

Esta teoria acabou por ser criticada por alguns autores, visto que estes consideraram a personalidade como uma variável crucial e por não explicar os casos em que os indivíduos apresentam um aumento de execução, mesmo possuindo uma baixa motivação para o sucesso (Roberts, 1995).

2.3.3. Teoria de Expetativa de Reforço

A teoria de expetativa do esforço foi desenvolvida por Crandall e pelos seus colegas (1963, 1969, cit. por Roberts, 1995) e baseia-se na teoria da aprendizagem social. Eles consideraram as destrezas pessoais como ponto de partida (neste caso académicas e intelectuais) e a variável da motivação mais relevante é a expetativa de reforço. O comportamento de execução é realizado tendo em vista a aprovação dos outros ou a auto aprovação, em consonância com a contingência do critério de competência do comportamento de execução (Roberts, 1982, cit. por Roberts, 1995). O seu valor foi muito pouco reconhecido, destacando-se apenas a sua relação com a efetividade dos programas de treino (Schmidt et al., 1979, cit. por Roberts, 1995) e com a questão do reforço social.

2.3.4. Modelos cognitivistas da motivação

Os modelos cognitivistas da motivação foram ganhando alguma importância ao longo dos anos. Os defensores destes modelos sugerem que as diversidades de cognições próprias do ser humano conduzem à sua ação.

De acordo com Roberts (1995), Tolman, em 1932, foi o primeiro teórico da motivação a colocar o conceito de expetativa no vocabulário psicológico. Apareceu então o modelo cognitivo, começando a ser utilizadas a eleição e a tomada de decisão para explicar o comportamento de execução.

A revolta cognitivista verificada nos anos 70 na Psicologia, promoveu o surgimento de novas noções e variáveis na área da investigação do constructo da motivação. Em 1971, Weiner et al., cit. por Roberts (1995), criaram uma nova era no estudo da motivação, levando à conclusão que sujeitos com diferentes necessidades de execução, também mostravam diferentes percepções de sucesso e de fracasso.

2.3.4.1. Teoria da atribuição causal

A teoria da atribuição causal de Weiner (1979, 1986, cit. por Roberts, 1995), apoia-se numa perspectiva cognitivista. Esta situa o seu foco nas alterações de expetativas

em função dos resultados de êxito e fracasso. Diferentes atribuições causais de resultados, provocarão expectativas de êxito e fracasso futuras e conseqüente esforço de execução.

Conforme Weinberg e Gould (2001), é possível examinar as diferentes causas elaboradas pelos indivíduos para esclarecer os seus sucessos ou fracassos, de acordo com três dimensões, que estão diretamente ligadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais. Essas dimensões são: locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade. Estas dimensões (figura 2), permitem verificar se os indivíduos atribuem os seus sucessos e fracassos a fatores internos ou externos, a fatores estáveis ou instáveis, ou a fatores controláveis ou incontroláveis.

Por fim, pode dizer-se que tantos os sucessos ou insucessos, provocam nas pessoas emoções, agradáveis e desagradáveis, em função do sentido das causas e de um todo tipo de reações emocionais que afetam a conduta da pessoa.

Figura 2: Modelo atribucional de Weiner (1979, in Fonseca, 1996)

Locus de Causalidade	Estabilidade	Controlabilidade	Exemplos de Causas
		Controláveis	Nunca treinar
	Estáveis	Incontroláveis	Capacidade
Internas			
	Instáveis	Controláveis	Falta ao jogo
		Incontroláveis	Pequena lesão
		Controláveis	Opção do Treinador
	Estáveis	Incontroláveis	Valor dos adversários
Externas			
	Instáveis	Controláveis	Ação do colega
		Incontroláveis	Azar

2.3.4.2. Teoria da Autoeficácia

Segundo Felts e McAulley (1992), cit. por Roberts (1995), a autoeficácia refere-se às opiniões pessoais que cada um possui relativamente ao que é capaz de fazer com as suas habilidades, para maximizar um comportamento num determinado contexto.

As crenças da autoeficácia são muito importantes nas escolhas, no estabelecimento de objetivos, no nível de esforço a implementar e na perseverança em procura de metas (Costa, 2015). Este autor dá ainda um exemplo no contexto académico, onde sugere que se um aluno se motivar a participar em atividades de aprendizagem onde

acredita que com as suas aptidões consegue alcançar novos conhecimentos, a tendência será para que selecione as atividades que ele sabe que poderá executar, e abandone as atividades para as quais não está motivado, porque antecipadamente prevê que não as conseguirá realizar.

Esta teoria focou-se na área do desporto e do exercício. Se, no desporto, nos estudos para melhorar a autoeficácia, nem todos mostraram uma melhoria na execução (existe uma relação positiva entre a autoeficácia e a execução no desporto, mas não significativa como seria de prever (Feltz, 1982, McAuley, 1985, cit. por Roberts, 1995)), no exercício, a autoeficácia mostra uma predição mais fiável para a execução motora, na medida em que é analisada em termos de persistência da ação, o que é característico dos cenários de exercício.

2.3.4.3. Teoria das perceções de competência pessoal

Esta teoria visa esclarecer a motivação centrando-se nas perceções de competência pessoal por parte dos indivíduos. Estes trabalhos apoiam-se nos modelos de Harter (1978), cit. por Roberts (1995) e visam clarificar as razões pelas quais as pessoas se sentem estimuladas a participar em situações desportivas. A perceção de competência é assim um fator multidimensional, que dirige o participante nos domínios cognitivo, físico e social (Costa, 2015).

Segundo esta teoria, as perceções de competência pessoal e o prazer intrínseco alcançado com o sucesso irão beneficiar o aumento do compromisso nas atividades; por outro lado, uma perceção de incompetência pessoal e conseqüentemente o desgosto vivido numa situação de insucesso, levam a estados de ansiedade e, conseqüentemente, a um decréscimo de empenho no futuro (Scalon, 2004).

As experiências positivas fazem com que os jovens que se sintam mais competentes num dado contexto de realização, consigam ser mais motivados para se manterem filiados. Além disso, relatam reações afetivas mais positivas, quando comparadas com indivíduos com frágeis perceções de competência e controlo pessoal (Valentini, 2007, cit. por Almeida et al., 2009).

Esta teoria tem um papel muito relevante na explicação da motivação desportiva, na medida em que parece poder esclarecer tanto a motivação para a prática desportiva, como o seu afastamento.

2.3.4.4. Teoria metas de realização

As metas de realização são definidas como um conjunto de pensamentos, crenças e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão realizar.

Visto que nem todas as metas têm uma importância igual para cada aluno (Tapia e Monteiro, 2004, cit. por Alves e Casanova, 2013), estes autores alegam que é indispensável entender as metas que os estudantes seguem quando enfrentam as atividades acadêmicas. No entanto, apesar de as metas garantirem uma certa segurança, ficam abaixo dos traços de personalidade. Isto quer dizer que as metas são suscetíveis de tolerar algumas influências, quer por parte dos amigos, quer por parte dos professores que direcionam os alunos.

Esta teoria pressupõe a existência de duas metas principais, sendo elas o objetivo competitivo/a e objetivo de mestria, baseadas nas concepções de habilidade da pessoa (Roberts, 1995). A primeira, aprecia os comportamentos de execução em situações de potencial comparação social dos resultados, como acontece durante uma competição. A segunda, reflete a execução de um comportamento em que as percepções de êxito e fracasso dependem da valorização autorreferencial de cada indivíduo relativamente à sua mestria. Ou seja, segundo esta meta de mestria, os indivíduos demonstram maior esforço e são mais perseverantes nos objetivos, selecionando atividades com maior desafio.

De acordo com Locke e Lataham (1990, cit. por Sandoval e Tulio, 2003), existem alguns passos importantes para alcançar as metas ou objetivos desejados, a saber:

- Ser coerente no objetivo a alcançar (de maneira a melhorar a organização de estratégias e planos para alcançar o objetivo);
- Determinar prazos de execução (estes devem ser realistas e definidos a curto/médio/longo prazo);
- Obter resultados motivantes, que se aproximem das hipóteses desejadas;
- Ter pontos de referência (os resultados alcançados devem ter pontos de referência, isto é, de forma a avaliar o processo e o esforço);

A delimitação de metas é essencial para o desenvolvimento dos jovens. Ao estabelecerem-se metas (sejam elas a curto, médio ou longo prazo), visa-se definir o grau

de dificuldade de acordo com a realidade existente. Apesar de se reconhecer as metas inicialmente, isto não quer dizer que estas não possam de ter de ser adaptadas de acordo com a situação.

Por fim, verifica-se que o jovem comandado pela meta performance (competitivo), precisa de mostrar que é inteligente, ou seja, sente a necessidade de se mostrar sobre os colegas ou, pelo menos, de não ter insucesso. Já o jovem comandado pela meta objetivo de mestria, atribui mais energia às suas atividades, encara os obstáculos académicos, usa a análise e confere o sucesso a si mesmo.

2.4. A utilização do PMQ em estudos para avaliação da motivação

O Participation Motivation Questionnaire (PMQ) é o instrumento psicométrico mais utilizado pelos investigadores para avaliar os motivos que guiam os jovens à prática desportiva (Fonseca, 1993).

Gill et al. (1983) desenvolveram um estudo piloto aplicado a 1500 pessoas, de maneira a recolherem as suas opiniões sobre as razões para a prática desportiva. O resultado das entrevistas levou depois à criação de um inquérito com 37 itens, que após a aplicação a uma amostra de 51 participantes, fixou-se na versão final de um questionário de 30 itens.

O PMQ foi posteriormente aplicado numa amostra de 1138 jovens atletas, de várias modalidades e com idades entre os 8 e 18 anos. Esta investigação propôs-se atingir dois objetivos: analisar descritivamente as razões registadas pelos jovens como importantes para a sua decisão de praticarem desporto e validar um instrumento de medida (PMQ) em função das razões verificadas, para utilização posterior em outros estudos.

A nível internacional, foram usadas diversas versões do PMQ com uma grande incidência nos países anglófonos, sem que tenham existido, no entanto, alterações significativas à versão original do PMQ. As ligeiras alterações observadas (e.g. alteração da designação e conteúdo dos itens, alteração da amplitude da escala das respostas) resultaram fundamentalmente da adaptação do PMQ à realidade própria das amostras usadas pelos investigadores nos seus estudos.

No território nacional, uma das primeiras versões traduzidas e ajustadas do PMQ foi desenvolvida por Cruz e Cunha (1986), designado por Questionário de Motivação para

a Prática Desportiva (QMPD). Esta versão foi usada para avaliar os motivos dos jovens para a prática desportiva em juvenis masculinos de andebol, em Braga.

Também em Portugal, outro ajuste do PMQ foi o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD) desenvolvido por Serpa e Frias (1990).

Estas duas versões foram usadas várias vezes para responder a questões que levam os jovens portugueses a praticar desporto. Embora as versões do QMAD e QMPD se assumam como traduções/adaptações do PMQ em Portugal, elas apresentam também diferenças, como se verifica na figura 3.

Figura 3: Comparação do QMAD e QMPD relativamente aos sujeitos da amostra, escala de respostas, forma verbal e nº de itens, designação dos fatores, percentagem de variância e coeficiente a de Cronbach (Rebello, 1999)

Instrumentos psicométricos		
	QMAD Serpa (1992)	QMPD Cruz e Viana (1989)
Sujeitos da amostra	175	198
Escala de respostas	5 pontos (1 a 5)	3 pontos (1 a 3)
Forma verbal dos itens	Presente (e.g., eu gosto de vencer)	Infinito (e.g., estar com os amigos)
Factores	Realização/estatuto	Sucesso/status
nº de itens	7	5
% de variância	25.42	24.6
coef. a de Cronbach	0.68	1)
Factores	Divertimento	Skill development/fitness
nº de itens	4	5
% de variância	9.15	10.1
coef. a de Cronbach	0.65	1)
Factores	Actividade em grupo	Achievement/team atmosphere
nº de itens	5	6
% de variância	10.28	6.7
coef. a de Cronbach	0.68	1)
Factores	Contextual	Excitement/energy release
nº de itens	3	4
% de variância	7.37	5.6
coef. a de Cronbach	0.66	1)
Factores	Aptidão física	Fun/recreacional
nº de itens	2	5
% de variância	2.68	4.8
coef. a de Cronbach	0.61	1)
Factores	Aperfeiçoamento técnico	Situational
nº de itens	2	3
% de variância	2.28	4.2
coef. a de Cronbach	-0.24	1)
Factores	Influência da família e amigos	Affiliation
nº de itens	1	3
% de variância	1)	3.8
coef. a de Cronbach	2)	1)
Factores		Rewards
nº de itens		1
% de variância		3.6
coef. a de Cronbach		2)

1) valor não indicado pelos autores; 2) valor não calculado, dado que o factor apenas inclui um item

Na nossa investigação, para avaliar os fatores motivacionais dos jovens da amostra, utilizámos o QMAD, versão traduzida por Serpa e Frias (1990) do PMQ. Apesar

disso, dadas as críticas à proposta fatorial de Serpa (1992), preferimos utilizar a solução fatorial de Fonseca 1993 (ver ponto 4.2.).

2.5. Investigações realizadas sobre a Motivação na prática desportiva

A motivação tem sido alvo de várias investigações e discussões em diversos contextos, sendo considerada por vários autores a chave de qualquer ação humana e reconhecida nas várias áreas da AF, mostrando-se benéfica tanto ao nível biológico, como ao nível psicológico (Saba, 2001).

O estudo dos motivos que influenciam as pessoas a praticar AF tem tido muito protagonismo no que diz respeito à Psicologia do Desporto. Muitos destes estudos são efetuados através da utilização do PMQ, desenvolvido por Gill et al., (1983), instrumento que possibilita estimar os motivos mais importantes para a prática desportiva.

O primeiro estudo mais amplo sobre motivação foi realizado por Sapp e Haubenstricker (1978, cit. por Cruz, 1996) com uma amostra de 579 rapazes e 471 raparigas, com idades entre os 11 e os 18 anos, praticantes de 11 modalidades desportivas. Os resultados concluíram que a melhoria das competências, o divertimento e os benefícios para a saúde/aptidão física eram os principais motivos para a prática desportiva.

Gill et al. (1983) efetuou um estudo onde envolveu 720 rapazes e 418 raparigas, todos praticantes de diversas modalidades. As crianças tinham idades entre os 8 e 18 anos e o estudo recaía sobre quais os motivos de aderência para a prática desportiva. Os resultados alcançados, indicaram que os principais motivos eram, “melhorar as competências”, “divertimento”, “aprender novas competências”, “desafio” e “ser fisicamente saudável”.

Klint e Weiss (1986) verificaram que os motivos declarados como mais relevantes para a prática desportiva foram: aprender novas competências, adquirir forma física, melhorar as competências, gosto pelo desafio, prazer no uso dos equipamentos, competir ao mais alto nível e divertimento. Como menos importantes foram mencionados: influência dos amigos, libertar energias, gostar de ser popular, ser conhecido e ter um pretexto para sair de casa.

Sirard e Pate (2006) concluíram uma investigação onde abordavam os fatores motivacionais associados à participação desportiva em mais de 1600 alunos do 2º ciclo do ensino básico. Os resultados mostraram que o divertimento era o motivo principal para

todas as crianças. Os investigadores verificaram que os rapazes dão maior atenção aos aspetos que envolvam competição no desporto, enquanto que as raparigas dão preferência aos aspetos sociais.

Num estudo mais recente, Pacheco (2011), pesquisou a influência motivacional para a prática desportiva de raparigas em contexto universitário. Participaram neste estudo 82 atletas de duas universidades diferentes no Texas os fatores motivacionais estudados foram: estar em forma, competência desportiva, divertimento, reconhecimento, fatores de equipa, competição, apoio dos pais e recompensas externas. Uma análise quantitativa mostrou que todos os fatores eram essenciais para os participantes, no entanto, os mais relevantes eram: o estar em forma, divertimento e a competição.

No território nacional foram também efetuados alguns estudos relacionados com a motivação. Assim, iremos indicar os que nos parecem mais importantes.

Dos estudos realizados em Portugal no âmbito dos motivos para a prática desportiva, Fonseca (1995) refere um conjunto de conclusões que passamos a descrever: os atletas nacionais indicam múltiplos motivos como justificação da sua prática desportiva; os motivos citados como mais relevantes estão habitualmente ligados ao divertimento, ao desenvolvimento de competências, à afiliação, à saúde e à forma física; os motivos considerados menos importantes estão por norma associados à influência dos pais e dos amigos, à descarga de energias e à realização/estatuto.

Cid (2002) investigou “A alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens” em Portugal utilizando o QMAD. Este estudo teve como amostra 125 sujeitos do sexo masculino, estudantes do 10º ao 12º ano de escolaridade. Concluiu-se que os motivos mais importantes para a prática desportiva dos sujeitos desse estudo estão intimamente relacionados com os aspetos motivacionais intrínsecos (manter a forma, estar em boa condição física, prazer e divertimento). No que diz respeito aos motivos menos relevantes, os resultados alcançados mostram um carácter predominantemente extrínseco, sendo as razões principais encontradas (viajar, influência da família e amigos, influência dos treinadores, receber prémios, pretexto para sair de casa, ser conhecido, ter a sensação de ser importante, ser reconhecido e ter prestígio), o qual Cid revelou ser muito semelhantes àquelas que são apontadas nos estudos realizados por outros investigadores.

Veigas et al. (2009) conduziram um estudo com o objetivo de investigar as motivações que levam os jovens à prática e não prática do DE. Os autores selecionaram

uma amostra de alunos de ambos os sexos, das diversas escolas de Vila Real, num total de 289 inquiridos, sendo 182 não praticantes e 107 praticantes de atividades no DE. Os resultados mostraram como motivos mais importantes para a prática “estar em boa condição física”, “atingir um nível desportivo mais elevado”, e “manter a forma” e os menos importantes “ser conhecido”, “ter a sensação de ser importante” e “pretexto” para sair de casa”. Os autores referiram ainda que as variáveis independentes como o sexo, meio de residência, ano de escolaridade e escalão desportivo influenciam, positivamente e negativamente, os jovens na prática e não prática desportiva.

Mais recentemente, Costa (2015), num estudo que pretendia verificar os motivos mais e menos importantes para a prática da EF, realizou uma pesquisa com uma amostra de 100 crianças (do 4º e 6º ano de escolaridade) e 10 professores. Concluiu que os motivos mais importantes para a prática da EF foram “trabalhar em equipa”, “estar em boa condição física” e “espírito de equipa”, representando assim, os fatores “forma física” e “afiliação específica”. Em sentido contrário, os motivos menos relevantes foram: “ganhar”, “ser conhecido”, “receber prémios”, por sua vez, associados aos fatores “estatuto” e “competição”.

Num estudo ainda mais recente, Duarte (2016), investigou as motivações que levavam os jovens à prática e não prática do DE. A amostra foi constituída por 397 alunos de ambos os sexos, da Escola Básica Pêro de Covilhã, sendo 93 praticantes e 304 não praticantes do DE. No geral, os motivos que se verificaram mais importantes para a prática do DE foram a evolução das suas capacidades físicas e desportivas, desenvolvendo as técnicas específicas e aperfeiçoando os seus índices físicos. Os alunos que praticam DE de forma regular e sistemática, privilegiam os motivos relacionados com a procura de desenvolvimento das suas competências técnicas e físicas, dando também importância à participação em competições.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste tema é, por um lado, compreender os motivos que levam os alunos a praticar EF no ensino básico e secundário, e, por outro, reconhecer os motivos que, na perspectiva dos professores, são mais e menos importantes, de forma a estabelecer uma comparação entre a perspectiva dos alunos e dos professores.

3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar as motivações que levam os alunos a praticar EF, com base no QMAD.
2. Identificar os motivos que os professores julgam nos alunos ser mais e menos importantes e comparar os motivos enunciados pelos alunos e pelos professores, verificando se existem diferenças.
3. Averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre sexos.
4. Averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre o 3º ciclo e o secundário.
5. Averiguar se os motivos que levam os alunos a praticar EF são diferentes entre os alunos que praticam uma modalidade fora da escola e os que não praticam.

4. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho seguiu o método quantitativo, baseando-se no planeamento, recolha de dados e análise dos mesmos (Coutinho, 2011).

4.1. Participantes

Para a concretização deste estudo, contámos com a participação de dois grupos de intervenientes da ESJCFF. Constituíram a amostra os alunos e professores de todas as turmas “A” do 7º ao 12º anos. O grupo de professores era constituído por 6 docentes do sexo masculino (todos de EF), e o grupo de alunos era constituído por 104 alunos, sendo 48 do sexo masculino e 56 do sexo feminino. No total, recolhemos uma amostra de 110 participantes (ver tabela 1). Esta tabela abrange três turmas de diferentes anos de cada ciclo de escolaridade (3º ciclo e secundário) e respetivo professor de EF, assim como as variáveis independentes do estudo: sexo, ciclo de escolaridade, prática desportiva e a função do participante.

Tabela 1: Caracterização da amostra (n=110)

Variáveis Independentes		Nº de Alunos e Professores	Percentagem (%)	Percentagem acumulada (%)
Sexo	Masculino	54	49,1	49,1
	Feminino	56	50,9	100
Turma	7º	27	24,5	24,5
	8º	23	20,9	45,5
	9º	22	20	65,5
	10º	16	14,5	80
	11º	13	11,8	91,8
	12º	9	8,2	100
Ciclo de escolaridade	3º Ciclo	72	65,5	65,5
	Secundário	38	34,5	100
Prática Desportiva	Sim	78	70,9	70,9
	Não	32	29,1	100
Função	Aluno	104	94,5	94,5
	Professor	6	5,5	100

4.2. Instrumentos

A recolha de dados foi feita através da aplicação do QMAD. Este questionário trata-se da versão portuguesa do PMQ, originalmente desenvolvido por Gill, Gross e Huddleston (1983), e traduzido por Serpa e Frias (1990).

O QMAD contém 30 itens (variáveis dependentes), sendo que cada um deles representa um motivo implícito à participação em atividades desportivas, cuja importância é indicada pelos sujeitos numa escala crescente de Likert com 5 pontos, onde 1 - “nada importante”, 2 - “pouco importante”, 3 - “importante”, 4 - “muito importante” e 5 - “totalmente importante” (Anexo XII).

No nosso estudo optámos por utilizar a solução fatorial identificada por Fonseca (1996), dadas as críticas suscitadas à proposta fatorial de Serpa (1992).

Fonseca (1995, p.3) refere que “não só não é fácil justificar e/ou aceitar, no plano concetual, a constituição de um fator designado de aperfeiçoamento técnico por dois itens como libertação de energias e melhorar as capacidades técnicas, quando itens como aprender novas técnicas e atingir um nível desportivo mais elevado são integrados noutros fatores, como, no plano estatístico, não nos parece correto, quer a circunstância de um fator ser constituído apenas por um item, quer a não integração de alguns itens pelos diferentes fatores, quer ainda a indicação de um valor negativo para o coeficiente de estabilidade de um dos fatores”.

A análise fatorial dos 30 itens criou 8 fatores motivacionais identificados por Fonseca (1996). Estas dimensões motivacionais são:

- **Estatuto**: está ligado com o fato de adquirir um estatuto perante os outros. Itens: 5, 14, 19, 21, 25 e 28; - **Emoções**: está relacionado com a vivência de emoções. Itens: 4, 7 e 13; - **Prazer**: um caráter afiliativo essencialmente dirigido por objetivos recreativos ou de divertimento. Itens: 16, 29 e 30; - **Competição**: pelos motivos que envolvem competição. Itens: 3, 12, 20 e 26; - **Forma Física**: mostra a tentativa de aquisição ou manutenção de uma boa condição/forma física. Itens: 6, 15, 17 e 24; - **Desenvolvimento técnico (DT)**: procura evoluir as capacidades técnicas. Itens: 1, 10 e 23; - **Afiliação geral (AFG)**: está relacionado com a envolvimento e relacionamento com outros sujeitos. Itens: 2, 11 e 22; - **Afiliação Específica (AFE)**: surge com as relações geradas no âmbito da equipa. Itens: 8, 9, 18 e 27.

4.3.Procedimentos

Após fornecer alguma informação inicial dos propósitos da investigação em todas as turmas envolvidas, foram entregues os termos de consentimento para que os alunos pudessem entregar aos respetivos encarregados de educação. Desta forma, estes tinham conhecimento acerca do trabalho em que o seu educando estava a participar, de forma voluntária e anónima.

Dados os constrangimentos associados à pandemia anteriormente mencionada, na semana que seria para aplicar os questionários, a Escola Dr. Joaquim de Carvalho encontrava-se encerrada, sem atividades letivas. Desta forma, houve a necessidade de realizar questionários online, com a devida autorização do diretor da escola e encarregados de educação. Assim, foi remetido para cada Professor de EF o link do questionário QMAD, que estes deviam preencher e encaminhar também aos alunos da sua turma. Na página inicial, foram recolhidas algumas informações relevantes para o estudo, nomeadamente o sexo, se praticam alguma modalidade fora da escola ou não, e a turma, que se assumem como as variáveis independentes do estudo em questão.

4.4.Tratamento dos dados

No que diz respeito ao tratamento estatístico, foi utilizado o programa IBM SPSS STATISTICS versão 25. Após a elaboração e organização das bases de dados, procedemos à análise dos mesmos, através da estatística descritiva (média, desvio padrão,

frequência e percentagem) e da estatística inferencial – teste de Mann-Whitney e o ANOVA de Friedman. Para avaliar as diferenças entre grupos, foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Este teste é preferível ao teste (t) quando existe violação da normalidade, ou quando os números amostrais são pequenos. Foi ainda utilizada a análise de variância (ANOVA de Friedman) para analisar as diferenças entre grupos.

O nível de insignificância mínimo para rejeitar as hipóteses nulas, em todos os testes estatísticos realizados, foi aferido para 0,05.

5. Apresentação dos resultados

De acordo com Serpa (1992), os motivos considerados mais importantes são aqueles que têm as médias iguais ou superiores a 4 (≥ 4), o que corresponde aos motivos **muito e totalmente** importantes, segundo a escala de Likert do QMAD. Pelo contrário, os motivos considerados menos importantes, são aqueles que têm médias iguais ou inferiores a 3 (≤ 3), que correspondem, na escala do QMAD, aos motivos **pouco ou nada** importantes. É com base nestas diretrizes que procedemos à análise da tabela 2.

Tabela 2: Análise descritiva em função dos itens do QMAD

Itens	Média \pm Desvio Padrão
1 – Melhorar as capacidades técnicas	3,77 \pm 0,92
2 – Estar com os amigos	3,53 \pm 1,04
3 – Ganhar	2,37 \pm 1,03
4 – Descarregar energias	3,46 \pm 0,98
5 – Viajar	2,40 \pm 1,15
6 – Manter a forma	4,16 \pm 0,83
7 – Ter emoções fortes	3,02 \pm 1,16
8 – Trabalhar em equipa	4,31 \pm 0,74
9 – Influência da família ou de amigos	3,14 \pm 1,16
10 – Aprender novas técnicas	3,88 \pm 0,85
11 – Fazer novas amizades	3,51 \pm 1,06
12 – Fazer alguma coisa em que se é bom	3,77 \pm 0,94
13 – Libertar tensão	3,66 \pm 1,03
14 – Receber prémios	2,13 \pm 0,96
15 – Fazer exercício	4,35 \pm 0,75
16 – Ter alguma coisa para fazer	3,46 \pm 1,03
17 – Ter ação	3,62 \pm 0,95
18 – Espírito de equipa	4,31 \pm 0,76

19 – Pretexto para sair de casa	3,07 ± 1,23
20 – Entrar em competição	3,12 ± 1,16
21 – Ter a sensação de ser importante	2,18 ± 1,17
22 – Pertencer a um grupo	3,08 ± 1,06
23 – Atingir um nível desportivo mais elevado	3,61 ± 1
24 – Estar em boa condição física	4,28 ± 0,81
25 – Ser conhecido	1,87 ± 0,89
26 – Ultrapassar desafios	4,01 ± 0,87
27 – Influência de treinadores/professores	3,17 ± 1,27
28 – Ser reconhecido (a) e ter prestígio	2,38 ± 1,16
29 – Divertimento	4,20 ± 0,89
30 – Prazer na utilização das instalações e material desportivo	3,46 ± 1,06

De acordo com os resultados obtidos e descritos na tabela, onde foram inquiridos 104 participantes (apenas alunos), podemos verificar que são enumerados vários motivos com média igual ou superior a 4, isto é, muito ou totalmente importantes. Os motivos mais enunciados foram: “manter a forma”; “trabalhar em equipa”; “fazer exercício”; “espírito de equipa”; “estar em boa condição física”; “ultrapassar desafios” e “divertimento”.

Conforme os motivos descritos, verifica-se que estes contêm 4 dos 8 fatores possíveis: “forma física”, “afiliação específica”, “prazer” e “competição”. O fator “forma física” é o mais representativo, englobando 3 motivos.

Após esta análise, verificamos que os fatores “forma física” e “competição”, incluem alguns dos motivos mais importantes para os alunos. Apesar disso, existem mais fatores que envolvem motivos também importantes para os alunos e não apenas estes dois.

Relativamente aos motivos menos importantes referidos pelos inquiridos, apontamos para todos os ≤ 3 , de forma a considerar sobretudo os motivos “nada” e “pouco” importante. São eles: “ganhar”, “viajar”, “receber prémios”, “ter a sensação de ser importante”, “ser conhecido” e “ser reconhecido(a) e ter prestígio”.

Relativamente ao fator mais representativo dos motivos menos importantes para os jovens, destaca-se o fator “estatuto” com 5 motivos. Também o fator “competição” foi observado com apenas 1 motivo.

5.1. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função do sexo.

As seguintes tabelas apresentam a média, o desvio padrão e o valor de p para os diversos fatores, relativamente à variável em estudo.

Tabela 3: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa dos fatores para a variável sexo

Estatística descritiva rapazes N=48	Média ± Desvio padrão	sig	Estatística descritiva raparigas N=56	Média ± Desvio padrão	sig
Estatuto	2,36 ± 0,81	bcdefgh*	Estatuto	2,26 ± 0,76	bcdefgh*
Emoções	3,41 ± 0,82	aef*	Emoções	3,35 ± 0,89	ae*
Prazer	3,76 ± 0,78	a*	Prazer	3,66 ± 0,76	acg*
Competição	3,46 ± 0,72	aef*	Competição	3,07 ± 0,69	adefh*
Forma Física	4,16 ± 0,63	abcg*	Forma Física	4,05 ± 0,66	abcg*
Desenvolvim. Técnico	3,93 ± 0,69	abcg*	Desenvolvim. Técnico	3,6 ± 0,73	ac*
Afiliação geral	3,38 ± 0,86	aef*	Afiliação geral	3,24 ± 0,81	adeh*
Afiliação específica	3,75 ± 0,78	a*	Afiliação específica	3,6 ± 0,7	acg*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

*^a= diferente estatuto

*^e= diferente forma física

*^b= diferentes emoções

*^f= diferente DT

*^c= diferente competição

*^g= diferente AFG

*^d= diferente prazer

*^h= diferente AFE

Após a análise descritiva, verificámos que em ambos os sexos, o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar é a "forma física" (média=4,16 nos rapazes; média=4,05 nas raparigas). No entanto, em segundo lugar, os rapazes apreciam mais o fator "desenvolvimento técnico", ao contrário das raparigas que dão preferência ao fator "prazer".

Quando comparados dentro do mesmo sexo, os rapazes diferem entre si principalmente nas dimensões "estatuto", "forma física" e "desenvolvimento técnico". Já as raparigas, diferem entre si, essencialmente nas variáveis "estatuto", "competição", "forma física" e "afiliação geral".

5.2. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função do ciclo de escolaridade.

Tabela 4: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa dos fatores para a variável ciclo de escolaridade.

Estatística descritiva 3º ciclo N=69	Média ± Desvio padrão	sig	Estatística descritiva secundário N=35	Média ± Desvio padrão	sig
Estatuto	2,48 ± 0,74	bcd ^a efgh *	Estatuto	1,96 ± 0,76	bcd ^a efgh *
Emoções	3,33 ± 0,8	ade ^b fh*	Emoções	3,46 ± 0,96	ae ^b *
Prazer	3,72 ± 0,8	abc ^c *	Prazer	3,69 ± 0,71	acg ^c *
Competição	3,31 ± 0,71	ade ^b fh*	Competição	3,13 ± 0,75	ade ^b *
Forma Física	4,09 ± 0,63	abcg ^d *	Forma Física	4,12 ± 0,67	abcgh ^d *
Desenvolvimento Técnico	3,81 ± 0,76	abcg ^d *	Desenvolvimento Técnico	3,65 ± 0,65	a ^e *
Afiliação geral	3,4 ± 0,85	ae ^b fh*	Afiliação geral	3,12 ± 0,75	ade ^b *
Afiliação específica	3,87 ± 0,69	abcg ^d *	Afiliação específica	3,29 ± 0,69	ae ^b *

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

*^a= diferente estatuto

*^b= diferentes emoções

*^c= diferente competição

*^d= diferente prazer

*^e= diferente forma física

*^f= diferente DT

*^g= diferente AFG

*^h= diferente AFE

Após a análise descritiva, verificámos que em ambos os ciclos de escolaridade, o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar é a "forma física" (média=4,09 no 3º ciclo; média=4,12 no secundário). No entanto, em segundo lugar, os alunos do 3º ciclo apreciam mais o fator "afiliação específica", ao contrário dos do secundário que dão preferência ao fator "prazer".

Quando comparados dentro do mesmo ciclo de escolaridade os alunos do 3º ciclo diferem entre si em várias dimensões, principalmente no "estatuto", "emoções" e "competição". Já os alunos do secundário, diferem entre si essencialmente nas variáveis "estatuto" e "forma física".

5.3. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função da prática desportiva fora do contexto escolar.

Tabela 4: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa da variável prática desportiva fora do contexto escolar

Estatística descritiva praticantes N=74	Média ± Desvio padrão	sig	Estatística descritiva não praticantes N=30	Média ± Desvio padrão	sig
Estatuto	2,46 ± 0,76	bcdefgh*	Estatuto	1,93 ± 0,72	bdefgh*
Emoções	3,45 ± 0,86	adeh*	Emoções	3,18 ± 0,81	ac*
Prazer	3,84 ± 0,75	abce*	Prazer	3,38 ± 0,72	ac*
Competição	3,49 ± 0,63	adeh*	Competição	2,66 ± 0,61	defh*
Forma Física	4,20 ± 0,62	abcdg*	Forma Física	3,87 ± 0,65	abcg*
Desenvolvim. Técnico	3,87 ± 0,74	abcg*	Desenvolvim. técnico	3,47 ± 0,62	acg*
Afiliação geral	3,48 ± 0,75	af*	Afiliação geral	2,89 ± 0,88	af*
Afiliação específica	3,80 ± 0,73	abc*	Afiliação específica	3,34 ± 0,66	ac*

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

*a= diferente estatuto

*e= diferente forma física

*b= diferentes emoções

*f= diferente DT

*c= diferente competição

*g= diferente AFG

*d= diferente prazer

*h= diferente AFE

Após a análise descritiva, verificámos que entre alunos que praticam e os que não praticam alguma modalidade fora da escola, o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar é a “forma física” (média=4,20 nos jovens que praticam alguma modalidade fora da escola; média=3,87 nos jovens que não praticam nenhuma modalidade), seguida do fator “desenvolvimento técnico”.

Quando comparados os alunos dentro da mesma variável, os alunos que praticam alguma modalidade fora da escola diferem entre si essencialmente nas variáveis “estatuto”, “emoções”, “forma física” e “competição”. Já os alunos que não praticam nenhuma modalidade desportiva fora do contexto escolar, diferem entre si essencialmente nas variáveis “estatuto”, “competição” e “forma física”.

5.4. Análise comparativa dos motivos invocados para a prática da AF em função da atividade.

Tabela 5: Valores de estatística descritiva (média e desvio padrão) e análise comparativa da variável Atividade.

Estatística descritiva Alunos N=104	Média ± Desvio padrão	sig	Estatística descritiva Professores N=6	Média ± Desvio padrão	sig
Estatuto	2,31 ± 0,78	bcdefgh*	Estatuto	2,53 ± 0,41	def*
Emoções	3,38 ± 0,85	adehf*	Emoções	3,22 ± 0,40	
Prazer	3,71 ± 0,77	abceq*	Prazer	3,61 ± 0,39	a*
Competição	3,25 ± 0,73	adehf*	Competição	3,21 ± 0,49	
Forma Física	4,10 ± 0,64	abcdfgh*	Forma Física	3,67 ± 0,44	a*
Desenvolvimento técnico	3,75 ± 0,73	abceq*	Desenvolvimento técnico	3,61 ± 0,49	a*
Afiliação geral	3,31 ± 0,83	adehf*	Afiliação geral	3,44 ± 0,34	
Afiliação específica	3,67 ± 0,74	abceq*	Afiliação específica	3,42 ± 0,20	

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

*^a= diferente estatuto

*^c= diferente forma física

*^b= diferentes emoções

*^f= diferente DT

*^c= diferente competição

*^g= diferente AFG

*^d= diferente prazer

*^h= diferente AFE

Após a análise descritiva, verificamos que tanto nos jovens como na opinião dos professores, a variável "forma física" predomina (média=4,10 nos jovens; média=3,67 na opinião dos professores). No entanto, em segundo lugar, os jovens apreciam mais o fator "desenvolvimento técnico", já os professores identificam o fator "prazer" e "desenvolvimento técnico", ambos com igual média.

Quando comparámos dentro do mesmo grupo (alunos ou professores), os jovens diferiam entre si em várias dimensões, sendo as principais o "estatuto" e a "forma física". Já os Professores, diferiam essencialmente na dimensão "estatuto".

5.5. Análise das diferenças entre grupos independentes

Para verificar as diferenças entre grupos, utilizamos o teste U de Mann-Whitney, comparando dois grupos independentes, de maneira a detetarmos diferenças entre as duas populações.

Tabela 6: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função do sexo

Variável sexo N=104	U	p
Estatuto	1207,50	0,37
Emoções	1239,50	0,74

Prazer	1267,50	0,61
Competição	904,50	0,004**
Forma Física	1232,50	0,46
Desenvolvimento Técnico	965,00	0,013*
Afiliação Geral	1221,00	0,42
Afiliação Específica	1165,50	0,24

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Quando comparados os alunos do sexo masculino com os do sexo feminino, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões "competição" ($p=0,004$) e "desenvolvimento técnico" ($p=0,013$).

Tabela 7: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função do ciclo de escolaridade

Variável ciclo de escolaridade N=104	U	p
Estatuto	715,00	0,001**
Emoções	1335,50	0,38
Prazer	1171,50	0,80
Competição	1054,00	0,29
Forma Física	1258,50	0,72
Desenvolvimento Técnico	1011,50	0,17
Afiliação Geral	981,50	0,12
Afiliação Específica	667,00	0**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Quando comparados os alunos do 3º ciclo com os alunos do secundário, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões "estatuto" ($p=0,001$) e "afiliação específica" ($p=0$).

Tabela 8: Análise comparativa das dimensões do QMAD em função da prática desportiva fora do contexto escolar

Variável prática desportiva N=104	U	p
Estatuto	667,50	0,001**
Emoções	908,50	0,15
Prazer	743,50	0,008**
Competição	389,50	0**
Forma Física	765,00	0,012**
Desenvolvimento Técnico	720,50	0,005**
Afiliação Geral	670,00	0,001**
Afiliação Específica	710,00	0,004**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Quando comparado os alunos praticantes de alguma modalidade desportiva fora do contexto escolar com os que não praticam qualquer modalidade fora da escola, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em 7 das 8 dimensões, sendo que apenas a dimensão “Emoções” não apresenta diferenças estatisticamente significativas ($p=0,15$).

Tabela 9: Análise comparativa das dimensões do QMAD relativamente à atividade dos participantes

Variável função N= 110	U	p
Estatuto	378,00	0,38
Emoções	265,50	0,54
Prazer	290,00	0,77
Competição	295,50	0,83
Forma Física	177,00	0,07
Desenvolvimento Técnico	266,50	0,55
Afiliação Geral	354,00	0,58
Afiliação Específica	232,00	0,29

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Quando comparado a opinião dos alunos com a que os professores pensam que os alunos mais valorizam, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões.

6. Discussão dos resultados

De acordo com os resultados recolhidos com a presente investigação, acreditamos que existem dados que merecem da nossa parte um maior foco de análise e reflexão.

Conforme os resultados observados na análise descritiva (média e desvio padrão) em função dos itens do QMAD, verificámos que existem vários motivos com média igual ou superior a 4, ou seja, muito ou totalmente importantes (Serpa, 1992). Os motivos são: “manter a forma”; “trabalhar em equipa”; “fazer exercício”; “espírito de equipa”; “estar em boa condição física”; “ultrapassar desafios” e “divertimento”.

Em conformidade com os resultados obtidos, verifica-se que estes motivos abrangem 4 dos 8 fatores possíveis: “forma física”, “afiliação específica”, “prazer” e “competição”. Esta investigação demonstra que o fator “Forma Física” apresenta uma grande importância relativamente aos restantes fatores, estando representando em 3

motivos. Também o fator “Afiliação Específica” surge destacado na segunda posição, estando representado com 2 motivos e dando ênfase ao trabalho em equipa.

Em concordância com estudos antecedentes, “manter a forma”, “trabalhar em equipa”, “espírito de equipa”, “estar em boa condição física” e “divertimento”, são fatores amplamente referidos por outros autores (Gill et al, 1983; Fonseca, 1995; Cruz, 1996; Cid, 2002 e Costa, 2015;). Para além disso, a nossa investigação parece ir ao encontro aos achados de outros estudos realizados a nível nacional também no facto de os jovens não elegerem apenas um motivo isolado, mas sim um conjunto de motivos (Fonseca, 1993, cit. por Fonseca, 2001). Observa-se também que a maioria dos motivos diz respeito à motivação intrínseca, tal como demonstra a literatura.

No que diz respeito aos motivos menos relevantes para a prática de AF, destacamos todos aqueles que têm uma média ≤ 3 : “ganhar”, “viajar”, “receber prémios”, “ter a sensação de ser importante”, “ser conhecido” e “ser reconhecido(a) e ter prestígio”. No que diz respeito ao fator mais representativo dos motivos menos importantes para os jovens, destaca-se o fator “estatuto” com 5 motivos. Isto faz-nos apurar que os motivos adjacentes à dimensão “estatuto” são os menos importantes para os alunos para a prática de EF ou atividades físicas em contexto escolar. Estes resultados são similares aos que têm sido identificados na generalidade dos estudos mencionados na literatura (Gill et al., 1983; Klint e Weiss, 1987; Cid, 2002 e Costa, 2015).

Como se pode verificar na tabela 3, no sexo masculino o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar foi a “forma física” ($4,16 \pm 0,63$), seguida do “desenvolvimento técnico”. Relativamente ao feminino, os motivos mais valorizados foram a “forma física” e o “prazer”. Os motivos menos valorizados por ambos os sexos dizem respeito ao fator “estatuto”, havendo uma convergência nas respostas em ambos os sexos. Este fator revela um carácter maioritariamente extrínseco, estando relacionado com recompensas que a prática pode proporcionar e influências externas ao sujeito (Cruz, 1996).

Quando comparados os alunos do sexo masculino com os do feminino (tabela 7), verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “competição” e “desenvolvimento técnico”, não se verificando diferenças estatisticamente significativas nas restantes dimensões. Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos realizados a nível nacional e internacional (Gill et al., 1983; Klint e

Weiss, 1987; Bonito e Fonseca, 1996), apresentando claramente uma atitude de espírito competitivo assumido pelos rapazes nas variadas situações de envolvimento desportivo. De acordo com Fonseca e Soares (1995), as raparigas atribuem menos importância à competição. É, assim, possível compreender as diferenças entre os sexos relativamente à dimensão “competição”, onde os rapazes são estimulados a explorar o envolvimento e a ser fisicamente ativos.

No que diz respeito à comparação relativamente à variável ciclo de escolaridade, Bernardes et al., (2015), referem que quando comparados os ciclos de escolaridade, verificam-se diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores, à exceção do “desenvolvimento técnico”. Neste sentido, o nosso estudo é um pouco contraditório, na medida em que apresenta diferenças estatisticamente significativas apenas nas dimensões “estatuto” e “afiliação específica”.

Como se pode verificar na tabela 4, no 3º ciclo de escolaridade o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar foi a “forma física”, seguida da “afiliação específica”. Relativamente aos alunos do secundário, os motivos mais valorizados foram a “forma física” e o “prazer”. Os motivos menos valorizados por ambos os ciclos de escolaridade dizem respeito ao fator “estatuto”, havendo uma convergência nas respostas no 3º ciclo e no secundário. Quando comparados os alunos do 3º ciclo com os alunos do secundário (tabela 8), verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “estatuto” e “afiliação específica”. Fonseca et al. (2001) argumentaram que quanto mais baixo for o nível de ensino, mais altos são os valores médios de “trabalhar em equipa”, visto que nestas idades as crianças dão especial atenção ao fato de puderem contactar com outros jovens. Podemos verificar que a afiliação específica (relações geradas no âmbito da equipa) teve uma média superior no 3º ciclo do que no secundário, indo ao encontro da literatura.

De acordo com Januário et al. (2012), num estudo aplicado a três níveis de ensino, verificaram que o fator “estatuto” foi o menos importante em todos os níveis, o que se verificou igualmente neste estudo.

Sousa (2004), mostrou que “os fatores mais importantes num nível de ensino mais baixo surgem associados à “afiliação”, “desenvolvimento de competências”, “prazer” e “forma física”. Também a nossa investigação vai ao encontro da importância desses fatores no 3º ciclo.

Apesar de verificarmos diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade, o ideal para o nosso estudo seria haver o mesmo número de respostas em cada ciclo, o que não se verificou.

Como se pode confirmar na tabela 5, verificamos que entre os alunos que praticam e os que não praticam alguma modalidade fora da escola, o fator mais importante para os jovens praticarem AF em contexto escolar é a “forma física”. É ainda de realçar que os alunos que praticam uma modalidade fora da escola, têm uma média superior em todas as dimensões, quando comparados com os alunos que não praticam nenhuma modalidade fora da escola. Isto pode ser explicado pela teoria das perceções de competência pessoal, que nos diz as perceções de competência pessoal e o prazer intrínseco alcançado com o sucesso irão beneficiar o aumento do compromisso nas atividades (Scalon, 2004). As experiências positivas, fazem com que os jovens se sintam mais competentes num dado contexto de realização, consigam ser mais motivados para se manterem filiados e além disso, relatam reações afetivas mais positivas, quando comparadas com indivíduos com frágeis perceções de competência e controlo pessoal (Valentini, 2007 cit. por Almeida et al., 2009).

Quando comparado os alunos praticantes de alguma modalidade desportiva fora do contexto escolar com os alunos que não praticam qualquer modalidade fora da escola (tabela 9), verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em 7 das 8 dimensões, sendo que apenas a dimensão “Emoções” não apresenta diferenças estatisticamente significativas. Este resultado vai ao encontro à nossa hipótese inicial, que enuncia que existem diferenças estatisticamente significativas nas motivações para a prática da EF, quando comparados alunos que praticam uma modalidade com os que não praticam.

Como se pode verificar na tabela 6, verificámos que tanto nos jovens como na opinião dos professores, a variável "forma física" predomina. Em segundo lugar, os jovens apreciam mais o fator "desenvolvimento técnico", já os professores dão preferência ao fator "prazer" e "desenvolvimento técnico", ambos com igual média. Apesar de haver diferenças estatisticamente significativas quando comparados dentro do mesmo grupo (tanto nos jovens como nos professores), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões. A maior diferença é na dimensão “forma física”, mas não verificamos uma diferença estaticamente significativa. Cavalheiro et al. (1995, cit. por Fonseca, 2001), através de uma investigação

efetuada na modalidade de Basquetebol, concluíram que o conhecimento que os adultos julgam dos motivos das crianças não é tão elevado quanto o desejado. Apesar de no estudo realizado os fatores mais representativos terem sido idênticos – tal como no nosso estudo -, a verdade é que quando foram comparados os itens, verificaram-se diferenças nos valores intermédios. O estudo supramencionado vai ao encontro do de Costa (2015), que nos diz que existem poucas diferenças estatisticamente significativas entre dimensões (apenas 3 em 8), mas quando comparados as respostas aos itens, o estudo mostra diferenças estatisticamente significativas em 17 dos 30 itens.

Quando comparadas as motivações dos alunos com as que os professores identificam”, verificamos que não existem diferenças significativas entre os fatores apontados pelos alunos e os motivos que os professores julgam que os alunos têm.

Limitações do estudo

Tal como em qualquer estudo empírico, assumimos que o nosso trabalho tem algumas limitações.

Uma das primeiras limitações teve que ver com o tempo da recolha de dados do QMAD. Inicialmente estava previsto a entrega dos questionários via papel e o preenchimento do questionário antes de iniciar a aula de EF. Posteriormente, devido às condições adversas já mencionadas neste trabalho, criámos um questionário online para obter as respostas dos alunos e dos professores. Para além disso, ocorreram também constrangimentos no tempo de recolha de dados, dado que houve a necessidade de alargar o prazo uma semana para além do inicialmente previsto, dada a escassez de questionários respondidos no período previsto.

O facto de os alunos não terem preenchido o questionário na escola, presencialmente, pode levar-nos a outra limitação, pois as suas respostas podem ter sido influenciadas por terceiros. Para além disso, se os alunos tivessem alguma dúvida acerca do preenchimento do questionário, seria mais difícil dar resposta e resolver essas questões no momento.

Por fim, uma outra limitação com a qual nos deparámos na fase de apreciação e discussão dos resultados foi a escassez de estudos que envolvessem uma população semelhante (alunos e professores), razão pela qual tivemos necessidade de fundamentar a análise também com outras populações e outros contextos de prática desportiva.

Com base no que nos propusemos a realizar e tendo em conta os resultados que obtivemos, propomos algumas propostas para investigações futuras, de forma a contribuir para o conhecimento mais aprofundado deste tema:

- Ampliar o estudo a mais níveis de ensino e aumentar o estudo a outras instituições escolares de diferentes zonas do país;

- Usar outras variáveis de estudo (local de residência e tipo de desporto praticado);

- Utilizar uma amostra mais representativa da população em estudo e especialmente com aproximado número de alunos em cada ciclo.

7. Conclusão

Os resultados obtidos com este estudo permitem-nos tirar algumas conclusões pedagógicas. Deste modo, consideramos que o conhecimento dos motivos que guiam os jovens à prática desportiva em contexto escolar é essencial, mais especificamente na disciplina de EF.

Através dos resultados obtidos na presente investigação, conseguimos compreender que os motivos mais relevantes para os alunos praticarem EF em contexto escolar têm que ver com as dimensões “forma física” e “afiliação específica”, isto é, fatores maioritariamente intrínsecos. Já os motivos menos relevantes prendem-se com a dimensão “estatuto”. Este fator revela um carácter maioritariamente extrínseco, estando relacionado com recompensas que a prática pode proporcionar.

Verificámos também que no nosso estudo não existiram diferenças estatisticamente significativas quando comparados as dimensões entre a opinião dos alunos e os motivos que os professores julgam que os alunos têm.

Nas outras três variáveis, sexo, ciclo de escolaridade e prática desportiva, verificámos que existem diferenças em todas.

Concluindo, é fundamental que o professor de EF entenda os motivos que levam os alunos a praticar AF em contexto escolar, de maneira a potenciar os momentos de prática, seja dentro ou fora do contexto escolar, estimulando desde cedo o gosto pelo desporto. Conhecendo os motivos, o professor pode proporcionar momentos mais frutíferos e mais bem-sucedidos de aprendizagem da prática desportiva, contribuindo para a evolução dos alunos e indo de encontro às suas expectativas.

8. Bibliografia

- Almeida, G., Berleze, A. e Valentini, N., (2009). Percepções de Competência: Um Estudo com Crianças e Adolescentes do Ensino Fundamental. *Movimento*. XV (1), 71-97. Acedido abril 9, 2020, em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2416/4831>.
- Alves J., Brito e A. P. e Serpa, S. (1996) – *Psicologia do desporto: Manual do treinador*. I. Psicospport, Lisboa.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: UTAD
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas do Modelo de Educação Desportiva: Evidências de investigação e direções futuras. (p.41)
- Arkes, H. R. e Garske, J. P. (1977). *Psychological theories of motivation*. Monterey: Brooks/Cole.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, P. e Fonseca, M. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMIp) em contextos de actividade física desportiva. 59-76.
- Bonito, L. A. e Fonseca, A. M. (1996). *Os objetivos de realização nas atividades desportivas de estudantes da disciplina de desporto: Estudo do caso de uma escola secundária*. Comunicação apresentada no VI Internacional Congress for Health, Physical Education and Recreation, Sport and Dance. Coimbra, Portugal.
- Bzuneck, J. A. (2004). *As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno*. Acedido Março, 13, 2020, em <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>.
- Cid, L. F. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Efdeportes.com revista digital*. Ano 8 (55). Buenos Aires. Acedido em Abril, 13, 2020, em, <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>.

- Costa, N (2015). *Estudo comparativo da motivação para a prática da educação física em alunos do 4º e 6º anos do ensino básico*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior, Covilhã. 81 pp.
- Coutinho, (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A. (p.298)
- Cruz, J. (1996). *Motivação para a competição e prática desportiva*. *Manual de Psicologia do Desporto*. SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda. 305-331.
- Duarte, A. (2016). *Motivação para a prática e não prática no desporto escolar no agrupamento de escolas Pêro da Covilhã*. Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior, Covilhã. 95 pp.
- Fonseca, A. (1995). *Motivos para a prática desportiva: Investigação desenvolvida em Portugal*. *Agon*. 1, 49-62.
- Fonseca, A. (1996). *As atribuições causais em contextos desportivos*. In José F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia de desporto*. Braga: SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Fonseca, A., (2001). *A FCDEF-UP e a psicologia do desporto: estudos sobre motivação*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Fonseca, M., Sousa, F. e Vilas Boas, P. (2001). *Motivos apresentados pelos jovens para a prática da natação de uma forma competitiva*. In A. M. Fonseca (Ed.), *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação*. 88-91.
- Fonseca, A. M. e Soares, J. (1995). *Orientações cognitivas para a prática do andebol*. Comunicação apresentada nas VII Jornadas de Psicologia do Desporto. Guarda, Portugal.
- Garganta, J. (1991). *Planeamento e Periodização do Treino - Futebol*. *Revista Horizonte*, VII, (42): 196-200. Lisboa.
- Gill, D., Gross, J., e Huddleston, S (1983). *Participation motivation in youth sports*. *In International Journal Sport Psychology*, nº 14, 1-14.

- Giordan, A. e Vecchi, G. (1996). *As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Traduzido por Bruno Charles Magne. (2. ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., e Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Januário, N., Colaço N., Rosado C., A., Ferreira, V. e Gil, R (2012) Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8 (4), 38-51.
- Krench, D. e Crutchfield, R. S. (1959). *Elements of Psychology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Klint, A., e Weiss, R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 11(2), 109-114.
- Klint, K. e Weiss, M. (1897). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Logan, F. A. e Wagner, A. R. (1965). *Reward and punishment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Magill, R. (1989). *Motor learning: concepts and applications*. (3ª ed.) Dubuque: Wm.C.Brown.
- Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Mosston, M. e Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. (4ª ed.). New York: Macmillan.
- Moreira, B. e Todorov, C. (2005). O conceito da motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, VII (1), 119-132. Acedido Março, 13, 2020, em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>.
- Newell, K. (1981). Skill learning. In: Holding, D. (1989). *Human skills*. (2ª ed.). Chichester: J.Wiley.
- Nunes, L., Silveira, N. (2008). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- Piéron, M. (1996). *Formação dos Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edição FMH

- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Rebelo, A. (1999). *Motivos e causas do sucesso no desporto escolar*. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto na Área de Recreação e Lazer. Universidade do Porto, Porto
124 pp.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roberts, G. C. (1995) – *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA.
- Roberts, G. (2001). *Advances in Motivation in Sports e Exercice*. Norwegian University of Sport Science Editors.
- Rogers, S., Ludington, J. e Graham, S. (1997). *Motivation e learning: A teacher's guide to building excitement for learning e igniting the drive for quality*. 3 Ed. Evergreen: Peak Learning Systems.
- Rosado, A., e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., e Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. IN A. ROSADO, e I. MESQUITA (eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sandoval, R. e Tubío, J. (2013) *Teorías sobre la motivación en el contexto deportivo*. In *XIV Congreso Internacional sobre la Psicología del deporte*, PonteVedra, 14-16 Nov. 2013. Acedido Março 15, 2020 em <http://altorendimiento.com/teorias-sobre-la-motivacion-en-el-contexto-deportivo/>.
- Serpa, S., (1990). *Motivação para a prática desportiva*. FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e fatores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. *Ministério da Educação – Desporto Escolar*, 101-106.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Colección Educación Física. 2.ª ed. INDE Publicaciones. Barcelona, España. (p.61-257)
- Siedentop, D., e Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Montain View: Mayfield Publishing Company.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sirard, J., Pfeiffer, K., e Pate, R. (2006). Motivational factors associated with sports participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 38, 696-703.

Strecht, P. (1998). Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes. Lisboa: Assírio e Alvim.

Tapia, A., e Monteiro, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi, e J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2a ed., pp.177-192). Porto Alegre: Artmed.

Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M. e Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *Psicologia.com.pt: O portal dos Psicólogos*, 1-26. Acedido em Abril, 8, 2020, em, <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>

Weinberg, S. e Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed.

Yamaji, B. e Guedes, D. (2015). Instrumentos para identificar os motivos para a prática de esporte: opções disponíveis na literatura. *Pensar a prática*, 18 (1). Acedido em Março, 10, 2020 em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5814/1/4567_9136.pdf

Decretos de Lei:

- Decreto de Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. Diário da Republica nº 129 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Outros documentos:

- Projeto Educativo, 2017/2020 da ESJCFF

- Programa Nacional de Educação Física.

- Regulamento Interno da ESJCFF

- Documentos teóricos de Didática de Ensino, 1º ano de Mestrado.

- Guia de EP 2019/2020.

Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica

E.S.J.C.F.F. Disciplina de Educação Física

Ficha de aluno do 7º/8º/9º Ano - 2019/2020

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____ Data Nas.: ____/____/_____

Nome: _____

Morada: _____

E. Educação: _____

Telefones	Aluno	
	EE	

Problemas de saúde condicionantes da prática desportiva

--

Níveis dos anos anteriores	6º	7º	8º	

Modalidades praticadas a nível federado

--

Desporto escolar

Já pratiquei:

Oferta de escola

Assinala com **X** o que queres praticar

Ginástica Artística	Badminton	Surf		


Anexo II - Plano anual de turma – 7ª

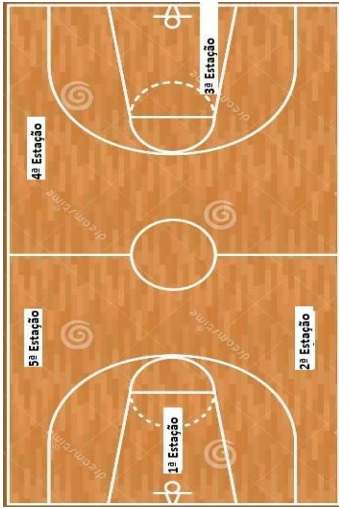
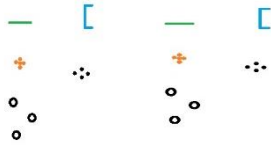
Plano Anual 7ª										
	Períodos	1º Período			2º Período			3º Período		Ano
	Blocos	16 de Setembro a 30 de Outubro	4 de Novembro a 17 de Dezembro	Total	6 de Janeiro a 5 de Fevereiro	10 de Fevereiro a 27 de Março	Total	15 de Abril a 9 de Junho	Total	Total
	Semanas	7 semanas	7 semanas	14	5 semanas	5 semanas	10	8 semanas	8	32
	Nº aulas	21	21	42	15	15	30	24	24	96
Espaço	Ginásio 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ginásio 2	0	21	21	7	0	7	0	0	28
	Ginásio 3	21	0	21	0	0	0	24	24	45
	Ginásio 4	0	0	0	8	15	23	0		23
Nº de aulas das U.D.	Patinagem	21	0	0	0	0	0	0	0	21
	Ginástica Artística	0	21	0	0	0	0	0	0	21
	Basquetebol	0	0	0	15	0	0	0	0	15
	Atletismo	0	0	0	0	15	0	0	0	15
	Badminton	0	0	0	0	0	0	24	0	24
Testes FITescolas	2	1	3	0	0	0	2	2	5	
Atividades do Departamento de Educação Física	Dia Europeu do D.E. (Surf)	27 de Setembro								
	Acrogim	17 de Dezembro								
	Corta-Mato (escolar)	10 de Janeiro								
	Corta-Mato (distrital)	23 de Janeiro								
	Corta.Mato (nacional)	14 e 15 de Fevereiro								
	Mega Sprint (escolar)	4 de Fevereiro								
	Mega Sprint (distrital)	4 de Março								
Atividades do Núcleo de Estágio	Torneio Multidesportivo	24 de Março								
	Orientação	13 de Maio								

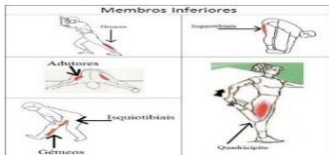
Anexo III – Extensão e Sequência de Conteúdos – Planeamento da Unidade Didática de Ginástica (exemplo)

Unidade Didática de Ginástica - 7ªA															
Meses			Novembro							Dezembro					
Data - Dias			4	6	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16
Habilidades	Solo	Equilíbrio	Rolamento à frente	I	E	E	E	E	C	C	C	T e s t e	AS	AS	A u t o - a v a l i a ç ã o
			Rolamento à retaguarda	I	E	E	E	E	C	C	C		AS	AS	
			Roda	x	x	I	E	E	C	C	C		AS	AS	
			Pino de Braços	x	x	I	E	E	C	C	C		AS	AS	
		Flexibilidade	Avião	I	E	E	E	E	C	C	C		AS	AS	
			Vela	x	x	I	E	E	C	C	C		AS	AS	
			Ponte	x	x	I	E	E	C	C	C		AS	AS	
		Saltos	Meia Pirueta	I	E	E	E	E	C	C	C		AS	AS	
			Tesoura	x	x	I	E	E	C	C	C		AS	AS	
	Troca Passo		x	x	I	E	E	C	C	C	AS	AS			
	Aparelhos	Trave	Marcha	x	x	x	x	I	E	E	C	F i l T e s c o l a	C	AS	
			Tesoura	x	x	x	x	I	E	E	C		C	AS	
			Saltos de Pés Juntos	x	x	x	x	I	E	E	C		C	AS	
			Avião	x	x	x	x	I	E	E	C		C	AS	
		Cavalo	Meia Volta	x	x	x	x	I	E	E	C		C	AS	
			Eixo	x	x	x	x	x	x	I	E		C	AS	
			Entre Mãos	x	x	x	x	x	x	I	E		C	AS	
		Trampolim	Salto engrupado	x	I	E	E	E	C	C	C		C	AS	
Meia Pirueta			x	I	E	E	E	C	C	C	C		AS		
Carpa	z		I	E	E	E	C	C	C	C	AS				
Pirueta	x	I	E	E	E	C	C	C	C	C	AS				
Condição Física	Equilíbrio		x	E	E	E	E	E	E	E	x	E	E		
	Força		x	E	E	E	x	E	x	E	E	C	x	x	
	Flexibilidade		x	x	x	E	E	E	E	E	E	x	E	E	

Anexo IV – Plano de aula (exemplo)

Plano Aula						
Professor: João Ramos		Data: 27/11/2019	Hora: 8.25			
Coordenador: Prof. Joaquim Parracho		Função Didática: Introdução e Exercitação				
Ano/Turma: 7ªA	1º Período	Local/Espaço: Pavilhão G3				
Nº da aula: 32 e 33	U.D.: Ginástica Artística	Nº da U.D.: 11 e 12	Duração da aula: 90 min			
Nº de alunos previstos: 27		Nº de alunos dispensados: 1 – M.S				
Recursos materiais: colchões; colchão de queda; minitrampolim; trave alta e trave baixa; plintos; boque; reuther; 6 arcos; 20 cones; 2 “saltos”.						
Objetivos da aula: Introdução dos saltos de eixo e entre mãos; Exercitação dos gestos técnicos no trampolim e na trave. Circuito de condição física – Coordenação.						
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):						
<p>A aula vai iniciar-se com o registo da assiduidade por parte do Professor e com uma breve preleção inicial de como irá decorrer a aula e os seus objetivos. Posteriormente, os alunos irão realizar um aquecimento geral à volta do campo, seguido de um aquecimento específico que será realizado ao comando do Professor. De seguida, os alunos irão se dividir nos seus grupos e cada grupo irá trabalhar num circuito por estações, de modo a que os alunos exercitem os gestos técnicos pretendidos. Após o trabalho por estações, os alunos vão realizar um circuito de coordenação e lateralidade. É importante trabalhar a coordenação com os alunos nestas idades (11 e 12 anos), visto que o intervalo entre os 10 e os 13 anos, é o período da melhor capacidade de aprendizagem para o treino das capacidades coordenativas. Após o circuito de coordenação, os alunos vão realizar um exercício lúdico onde vão ter de “dançar” uma canção coordenados.</p> <p>A parte final da aula será para relembrar tudo o que foi realizado na mesma, envolver o aluno no centro do ensino aprendizagem (elogio aos colegas) e baixar a temperatura corporal, realizando alongamentos. Cada aluno arruma o material da sua estação.</p> <p>Como a aula é de 90 minutos, é importante introduzir conteúdos novos visto que há mais tempo para a prática destes.</p>						
Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
Parte Inicial da Aula						
8:25	5'	- Verificação das presenças e conversa inicial sobre os conteúdos e objetivos da aula. - Aquecimento geral	Os alunos dispõem-se em meia lua à frente do Professor. 	Entendimento dos alunos sobre as tarefas a executar na aula.	- Alunos escutam sentados em meia lua; - Registo das presenças; - Compreensão dos objetivos a atingir na aula.; - Alunos devem estar concentrados à preleção e demonstração do Professor;	Ensino por Comando
8:30	10'	- Aquecimento específico - Aumento da temperatura corporal; - Aumento do metabolismo basal;	Corrida ligeira à volta do campo; Os alunos vão realizar um aquecimento com corrida ao comando do Professor, realizando os gestos técnicos que o Professor pedir: - skipping frontal; skipping lateral; skipping nadequeiro; - troca passo; - salto de tesoura; - andar para a frente em posição “urso”; - andar para trás em posição “caranguejo”; - andar para a frente em posição “coelho”.		- Alunos concentrados na demonstração do Professor, para realizarem o que o Professor pedir.	

			- andar para a frente em posição de “sapo”				
Parte Fundamental da Aula							
8:40	50’	<p>- Introdução dos saltos de eixo e entre mãos.</p> <p>- Alongamentos dinâmicos;</p> <p>- Exercitação dos gestos técnicos na trave:</p> <p>- Marcha para a frente e para trás;</p> <p>- Troca Passo;</p> <p>- Avião;</p> <p>- Salto em tesoura;</p> <p>- Meia Pirueta (saída da trave).</p> <p>- Exercitação dos gestos técnicos no trampolim:</p> <p>- Salto engrupado;</p> <p>- Meia pirueta;</p> <p>- Pirueta;</p>	<p>Em 5 estações, os alunos vão se dividir nos seus grupos e realizar os seguintes gestos técnicos:</p> <p>1ª Estação: Meia Pirueta/Pirueta/Salto engrupado no Trampolim;</p> <p>2ª Estação: Exercitação da sequência gímnica da Ginástica de Solo.</p> <p>3ª Estação: Gestos técnicos nas Traves – Marcha, troca passo, avião, salto em tesoura, meia pirueta.</p> <p>4ª Estação: Progressões dos saltos de eixo e entre mãos;</p> <p>5ª Estação: Salto de eixo e entre mãos;</p> <p>A cada 8 minutos muda de Estação.</p>		<p>Salto de eixo:</p> <p>- chamada no trampolim com os membros superiores em movimento de elevação anterior;</p> <p>- impulsão controlada;</p> <p>- afastar membros inferiores no momento da repulsão;</p> <p>- preparar a recepção com os MI fletidos no momento de contato dos pés com o solo.</p> <p>Salto entre mãos:</p> <p>- chamada no trampolim efetuada com os ombros recuados em relação ao apoio dos pés;</p> <p>- apoio das mãos no cavalo, efetuando de imediato a ação de repulsão dos membros superiores, projetando os ombros e peito para cima;</p> <p>- fletir os membros inferiores no momento de repulsão; flexão dos MI no momento de contacto dos pés no solo.</p> <p>Trave Baixa:</p> <p>Marcha: braços em extensão lateral e pernas estendidas;</p> <p>Salto de tesoura: impulsionar alternadamente os MI acima da bacia e com os MS em extensão ao nível dos ombros;</p> <p>Avião:</p> <p>- Elevar uma das pernas atrás com o pé em flexão plantar;</p> <p>- Fletir o tronco à frente;</p> <p>- Olhar dirigido à frente;</p>	<p>Realizar o salto de eixo e o salto entre mãos de acordo com as componentes críticas dadas pelo Professor.</p> <p>- Realizar a marcha, salto de tesoura, troca passo, avião e meia pirueta na trave de acordo com as componentes críticas dadas e em sequência. (disciplina de aparelhos);</p> <p>- Realizar o salto engrupado, meia pirueta e pirueta de acordo com as componentes críticas dadas.</p>	<p>Ensino Recíproco - MED</p>
9:30	10’	<p>Circuito de coordenação e lateralidade</p>	<p>Circuito de coordenação</p> 				
9:40	5’	<p>Dança do Pinguim (em grupos) - Coordenação</p>	<p>Os alunos em fila indiana, irão realizar o circuito.</p>				

			Os alunos em grupos, vão dançar coordenadamente a dança do Pinguim.		- trabalho em grupos; - Olhar sempre para o colega da frente;	
Parte Final da Aula						
9:45	5'	Retorno à calma Breve questionamento	Alongamentos: Os alunos em formação de xadrez à frente do professor, realizam os alongamentos pedidos. 	Alongamento isquiotibiais: com os membros inferiores em extensão, inclinar a bacia para a frente e em posição sentado, puxar os pés. Alongamento quadríceps: em pé e com os pés alinhados com os ombros, dobrar o joelho, elevando o pé em direção às nádegas e segurando o tornozelo com as mãos.	Alongar de forma suave e controlada, sem insistências, até o aluno sentir um desconforto moderado.	Ensino por Comando

Anexo V – Tabela de critérios de avaliação da Educação Física no 3º ciclo

Crítérios de Avaliação da disciplina de Educação Física - 3.º CEB - 2019/2020

A avaliação constitui-se, fundamentalmente, como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, incidindo sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as *Aprendizagens Essenciais – AE* - (conhecimentos, capacidades e atitudes) que contribuem para o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA).

Para efeitos da avaliação sumativa, juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, consideram-se as ponderações da tabela.

	Áreas de Competências do PA	Perfil de Aprendizagens Específicas (AE)	Instrumentos	Ponderação
Saber Ser / Saber Fazer	Linguagens e textos Informação e comunicação	Os alunos aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas, realizando-se nas metas de sucesso da prática da Educação Física.	Exercício crítico, Observação/Registo e / ou Trabalho escrito*	35%
	Raciocínio e resolução de problemas	Competências na área da resolução de problemas. Definem e executam estratégias adequadas, para atingir na participação prática a resposta correta.	Observação/Registo e / ou Trabalho escrito*	15%
	Pensamento crítico e pensamento criativo	Os alunos observam e analisam processos, centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de atitude face à tarefa.	Observação/Registo e / ou Trabalho escrito*	15%
	Sensibilidade estética e artística	Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas, mobilizando técnicas e recursos, de acordo com diferentes finalidades, demonstrando criatividade e iniciativa de composição.	Observação/Registo Coreografias e / ou Trabalho escrito*	5%
	Saber científico, técnico e tecnológico	Os alunos compreendem processos e fenómenos científicos, colocam questões, procuram informação e aplicam conhecimentos adquiridos na tomada de decisão informada, entre as opções possíveis.	Teste escrito	10%
Saber Ser / Saber Estar	Relacionamento interpessoal Bem-estar, saúde e ambiente Desenvolvimento pessoal e autonomia	Coopera, colabora, partilha, respeita os outros, contribui para a criação de um bom clima de aprendizagem. Está atento, é persistente, tem espírito crítico, revela autonomia. Adequa a linguagem e postura na sala de aula, cumpre normas e regras. É assíduo, é pontual.	Observação direta e contínua. /Registo	20%

* Trabalho escrito - resultante da impossibilidade da participação prática nas aulas, superior a 15 dias e justificada com **Atestado Médico**.

Anexo VI – Tabela de Avaliação Diagnóstica

Ações Técnicas Basquetebol					Avaliação diagnóstica
Nº	Nome do aluno	Passé Peito/Picado	Drible	Lançamento	
1	A	A	A	A	Avançado
2	B	E	E	E	Elementar
3	C	I	I	I	Introdutório
4	D				
5	E				
6	F				
7	G				
8	H				
9	I				
10	J				
11	K				
12	L				
13	M				
14	N				
15	O				
16	P				
17	Q				
18	R				
19	S				
20	T				
21	U				
22	V				
23	W				
24	X				
25	Y				
26	Z				

I-Nível Introdutório; E-Nível Elementar; A-Nível Avançado

Anexo VII – Tabela de avaliação formativa

Dia da aula:				Alunos observados:				
Avaliação formativa 7º Ano - Turma A								
Basquetebol								
Nº	Nome do Aluno	Drible		Lançamento		Passe e recepção	Situação de jogo	
		Progressão	Proteção	Lançamento na passada	Lançamento em apoio		3x3	5x5
1	A	MB	B	B	B	B	MB	B
2	B	B	S	S	S	B	S	S
3	C	S	IN	S	S	B	S	IN
4	D							
5	E							
6	F							
7	G							
8	H							
9	I							
10	J							
11	K							
12	L							
13	M							
14	N							
15	O							
16	P							
17	Q							
18	R							
19	S							
20	T							
21	U							
22	V							
23	W							
24	X							
25	Y							
26	Z							

MI - Muito Insuficiente IN - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito bom

Anexo VIII – Tabela de avaliação sumativa

Basquetebol		Tabela de Avaliação Sumativa – Basquetebol											7ºA
		Exercício Critério					Jogo 3x3 e 5x5						100%
		Drible	Passe e recepção	Lançamento	Total	50%	Atitude Defensiva	Ocupação Racional do Campo	Criação situações de finalização	Técnica dos movimentos	Total	50%	
1	Aluno A	4	5	5	0,00		5	5	5	5	0,00	0,00	0,00
2	Aluno B												
3	Aluno C												
4	Aluno D												
5	Aluno E												
6	Aluno F												
7	Aluno G												
8	Aluno H												
9	Aluno I												
10	Aluno J												
11	Aluno K												
12	Aluno L												
13	Aluno M												
14	Aluno N												
15	Aluno O												
16	Aluno P												
17	Aluno Q												
18	Aluno R												
19	Aluno S												
20	Aluno T												
21	Aluno U												
22	Aluno V												
23	Aluno W												
24	Aluno X												
25	Aluno Y												
26	Aluno Z												

1-Muito Insuficiente 2-Insuficiente 3-Suficiente 4 - Bom 5- Muito Bom

Anexo IX – Tabela de autoavaliação

E.S.J.C.F.F. Disciplina de Educação Física

Ficha de aluno do 7º/8º Ano - 2019/2020

Autoavaliação em % de:			1ºP	2ºP	3ºP
Saber Fazer 80%	35%	Avaliação das metas de sucesso nas atividades desportivas.			
	35%	Participação			
	10%	Conhecimento dos conteúdos teóricos			
Saber estar 20%	20%	Comportamentos e valores			
	100%	----- Total -----			
		Nível pretendido			

A percentagem apurada nos 2º e 3ºs períodos será corrigida com a aplicação das seguintes fórmulas:

2º Período	$[1^{\circ}P + (2^{\circ}P \times 2)]: 3$
3º Período	$[1^{\circ}P + (2^{\circ}P \times 2) + (3^{\circ}P \times 2)]: 5$

Ao valor determinado em percentagem será aplicada a seguinte tabela para conversão em nível:

De	A	Nível
0%	19%	1
20%	49%	2
50%	69%	3
70%	89%	4
90%	100%	5

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

IX Oficina de Ideias em Educação Física

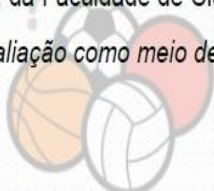
Certifica-se que João Gonçalo Simões Ramos esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A Avaliação como meio de ensino".

O Diretor da FCDEF-UC

O Diretor da ESAB

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

Coimbra, 22 de Abril de 2020



**QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DESPORTIVAS
(QMAD)**

**Versão Traduzida e validada por Serpa e Frias (1990), do Participation Motivation
Questionnaire (PMQ) de Gill, Gross, e Huddleston (1983).**

Na página seguinte são colocadas diversas afirmações relacionadas com os motivos que levam à escolha das atividades desportivas no contexto escolar (sejam aulas de educação física ou atividades do desporto escolar).

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações e responda a todas, com uma cruz no sítio destinado para tal. O questionário é composto por 30 afirmações sendo que para cada afirmação existem 5 respostas possíveis:

- Nada Importante - 1
- Pouco Importante - 2
- Importante - 3
- Muito Importante - 4
- Totalmente Importante - 5

O mais importante para nós é a resposta de forma sincera às questões colocadas.

Não existem respostas erradas.

Todas as informações recolhidas serão totalmente confidenciais e somente utilizadas para o estudo em causa.

Idade _____ Turma _____ Sexo: Masculino Feminino

Praticas alguma modalidade fora do contexto escolar? Sim Não

Eu faço atividade física na escola para:	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totalmente importante
1 – Melhorar as capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2 – Estar com os amigos	1	2	3	4	5
3 – Ganhar	1	2	3	4	5
4 – Descarregar energias	1	2	3	4	5
5 – Viajar	1	2	3	4	5
6 – Manter a forma	1	2	3	4	5
7 – Ter emoções fortes	1	2	3	4	5
8 – Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
9 – Influência da família ou de amigos	1	2	3	4	5
10 – Aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
11 – Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12 – Fazer alguma coisa em que se é bom	1	2	3	4	5
13 – Libertar a tensão	1	2	3	4	5
14 – Receber prémios	1	2	3	4	5
15 – Fazer exercício	1	2	3	4	5
16 – Ter alguma coisa para fazer	1	2	3	4	5
17 – Ter ação	1	2	3	4	5
18 – Espírito de equipa	1	2	3	4	5
19 – Pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
20 – Entrar em competição	1	2	3	4	5
21 – Ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
22 – Pertencer a um grupo	1	2	3	4	5
23 – Atingir um nível desporto mais elevado	1	2	3	4	5
24 – Estar em boa condição física	1	2	3	4	5
25 – Ser conhecido	1	2	3	4	5
26 – Ultrapassar desafios	1	2	3	4	5
27 – Influência de treinadores	1	2	3	4	5
28 – Ser reconhecido (a) e ter prestígio	1	2	3	4	5
29 – Divertimento	1	2	3	4	5
30 – Prazer na utilização das instalações e material desportivo	1	2	3	4	5