



# UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA DO 9ºF - ANO LETIVO 2021/2022

Motivação dos alunos de 7º e 9º anos da EB2,3 Marquês de Marialva na disciplina de Educação Física: estudo comparativo entre alunos federados e não federados.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO ORIENTADO PELA PROF.ª DOUTORA ELSA RIBEIRO SILVA,  
APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JULHO DE 2022

**João Filipe Garcias Amarelinho**

**2020168144**



**UNIVERSIDADE D  
COIMBRA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA DO 9ºF, ANO LETIVO  
2021/2022**

**Motivação dos alunos de 7º e 9º anos da EB2,3 Marquês de Marialva na  
disciplina de Educação Física: Estudo comparativo entre alunos federados e não  
federados.**

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 de Educação  
Física nos Ensinos Básico e  
Secundário.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro Silva**

**COIMBRA**

**2022**

**Esta obra deve ser citada como:**

Amarelinho, J. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva junto da turma do 9ºF, ano letivo 2021/2022. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Filipe Garcias Amarelinho, estudante nº 2020168144 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro). Coimbra, 22 de julho de 2022

João Filipe Garcias Amarelinho

## RESUMO

O Estágio Pedagógico é a reta final de uma jornada académica, constituindo-se como parte fundamental para a formação do estagiário enquanto futuro profissional. O presente documento irá relatar todo este percurso, desde vivências e aprendizagens a nível do ensino até todo o processo de desenvolvimento pessoal.

O Relatório de Estágio é uma Unidade Curricular, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Como supramencionado este relatório servirá para descrever a experiência inerente ao Estágio Pedagógico, realizado na Escola Básica Marquês de Marialva, do Agrupamento de Escola Marquês de Marialva, em Cantanhede, na turma do 9ºF.

Tendo em conta que este é um documento reflexivo, onde os estagiários devem relatar e analisar o seu percurso no decorrer do ano letivo 2021/2022, foi feita uma divisão de 3 capítulos: I - Contextualização da Prática Desenvolvida, II - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, III - Aprofundamento do Tema-Problema. O primeiro capítulo refere-se a todas as informações que se formulam como fundamentais para a realização do Estágio Pedagógico, relativamente ao contexto onde este se realizou. O segundo aborda uma reflexão acerca da intervenção pedagógica, onde são apresentadas as estratégias assumidas em todas as dimensões e a sua sustentação científica. Por último, será apresentado um Tema-Problema que tem como título “Motivação dos Alunos de 7º e 9º anos da EB2,3 Marquês de Marialva na Disciplina de Educação Física: Estudo Comparativo entre Alunos Federados e não Federado”.

**Palavras-chave:** Educação Física, Intervenção Pedagógica, Processo de Ensino-Aprendizagem, Estágio Pedagógico

## ABSTRACT

*The Teacher Training is the final stretch of an academic journey, constituting a fundamental part of the trainee's training as a future teacher. This document will report all this journey, from experiences and learning, at the level of teaching to an entire process of personal development.*

*The Teacher Training Report is a Curricular Unit, integrated in the study plan of the 2nd year of the Master's in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. As mentioned above, this report will serve to describe the entire inert experience of the Teacher Training, carried out at the Marquês de Marialva Basic School, of the Marquês de Marialva School Group, in Cantanhede, in the 9th F class.*

*Bearing in mind that this is a reflective document, where interns must report and analyze their path during the school year 2021/2022, it was a division of 3 chapters: I - Contextualization of Developed Practice, II - Reflective Analysis on Practice Pedagogical, III - Deepening of the Problem Theme. The first chapter refers to all the information that is formulated as fundamental for carrying out the Teacher Training, in relation to the context in which it took place. The second addresses a reflection on pedagogical intervention, where the strategies adopted in all dimensions and their scientific support are presented. Finally, a Theme-Problem will be presented with the title "Motivation of 7th and 9th grade students from EB2,3 Marquês de Marialva in the Physical Education Discipline: Comparative Study between Federated and Non-Federated Students."*

*Keywords: Physical Education, Pedagogical Intervention, Teaching-Learning Process, Teacher Training*

# ÍNDICE

RESUMO.....	IV
ABSTRACT .....	V
INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	14
1. História de Vida .....	14
1. Caraterização do Contexto .....	15
2.1. A escola.....	15
2.2. O Grupo Disciplinar de Educação Física. ....	16
2.3. O núcleo de estágio .....	16
2.4. A turma .....	17
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
.....	18
ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	18
1. Planeamento.....	18
1.1. Plano Anual.....	19
1.2. Unidade Didática.....	21
1.3. Plano de Aula .....	24
2. Realização .....	26
2.1. Intervenção Pedagógica .....	26
2.2. Ajustamentos e Justificação das opções tomadas .....	32
3. Avaliação .....	34
3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	35
3.2. Avaliação Formativa .....	36
3.3. Avaliação Sumativa .....	37
3.4. Autoavaliação.....	39
3.5. Parâmetros e Critérios de Avaliação.....	39
4. Coadjuvação no 1º Ciclo.....	40
	VI

5. Questões dilemáticas.....	41
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR .....	43
ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS .....	44
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	49
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA .....	51
1. Introdução .....	53
2. Enquadramento Teórico.....	54
2.1 Atividade Física e a Educação Física.....	54
2.2. Motivação - Teoria da Autodeterminação .....	55
2.3 Motivação e Educação Física .....	56
3. Objetivo de Investigação .....	57
4. Pertinência do Estudo .....	57
5. Metodologia .....	57
5.1. Participantes .....	57
5.2. Instrumentos e Procedimentos .....	58
5.3. Tratamento de Dados .....	58
6. Resultados.....	59
6.1. Regulação motivacional.....	59
6.1.1. Motivação Intrínseca .....	60
6.1.2. Regulação Identificada .....	60
6.1.3. Regulação Introjetada .....	61
6.1.4. Regulação Externa.....	62
6.1.5. Amotivação.....	62
6.2. Federados vs Não Federados .....	63
7. Discussão de Resultados .....	65
8. Conclusão.....	66
9. Referências.....	67



CONCLUSÃO .....	72
REFERÊNCIAS .....	73
APÊNDICES .....	76
ANEXOS .....	90

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE MATÉRIAS .....	20
TABELA 2 - HORÁRIO CLUBEFIT .....	48
TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	57
TABELA 4 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA REGULAÇÕES .....	59
TABELA 5 - FREQUÊNCIAS MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA .....	60
TABELA 6 - FREQUÊNCIAS REGULAÇÃO IDENTIFICADA.....	60
TABELA 7 - FREQUÊNCIAS REGULAÇÃO INTROJETADA .....	61
TABELA 8 - FREQUÊNCIAS REGULAÇÃO EXTERNA .....	62
TABELA 9 - FREQUÊNCIAS AMOTIVAÇÃO .....	62
TABELA 10- TESTE MANN-WHITNEY .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AEMM – Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- EBMM – Escola Básica Marquês Marialva
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Pedagógico
- FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
- GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física
- MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem
- PNEF – Programa Nacional de Educação Física
- PPES – Projeto de Educação e Promoção para a Saúde
- TGFU – Teaching Games for Understanding
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- UC – Universidade de Coimbra
- UD – Unidade Didática

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I - ROULEMENT .....	77
APÊNDICE II - PLANEAMENTO ANUAL .....	78
APÊNDICE III - PLANO DE AULA .....	79
APÊNDICE IV - AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL/FORMATIVA (EXEMPLO VOLEIBOL).....	80
APÊNDICE V - AVALIAÇÃO SUMATIVA ATLETISMO (EXEMPLO) .....	81
APÊNDICE VI - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	82
APÊNDICE VII - NÍVEIS DE DESEMPENHO (1) .....	82
APÊNDICE VIII - NÍVEIS DE DESEMPENHO (2) .....	83
APÊNDICE IX - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (ATESTADO MÉDICO) .....	84
APÊNDICE X - NÍVEIS DE DESEMPENHO (ATESTADO MÉDICO 1) .....	84
APÊNDICE XI - NÍVEIS DE DESEMPENHO (ATESTADO MÉDICO 2).....	85
APÊNDICE XII - AUTOAVALIAÇÃO ANDEBOL 1.....	85
APÊNDICE XIII - AUTOAVALIAÇÃO ANDEBOL 2 .....	86
APÊNDICE XIV - - AUTOAVALIAÇÃO APTIDÃO FÍSICA.....	87
APÊNDICE XV - CRITÉRIOS DE MENSURAÇÃO VALORES OLÍMPICOS .....	88
APÊNDICE XVI - ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DO PLOCQ.....	89

## LISTA DE ANEXOS

ANEXOS 1 - CARTAZ DOS TREINOS PARA O TORNEIO 3X3.....	91
ANEXOS 2 - CARTAZ DO TORNEIO 3X3 .....	92
ANEXOS 3 - CARTAZ FIT CHALLENGE.....	93
ANEXOS 4 - DIPLOMA DE PARTICIPAÇÃO NO FICEF 2022 .....	94
ANEXOS 5 - CERTIFICADO OLIMPÍADA SUSTENTADA .....	95

## INTRODUÇÃO

O Relógio de Estágio é uma unidade curricular constituinte do plano de estudos do 4º semestre do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF – UC). Este documento relata todo o percurso desenvolvido no Estágio Pedagógico (EP), consumado na Escola Básica Marquês de Marialva, do Agrupamento de Escola Marquês de Marialva, durante o ano letivo 2021/2022. À minha responsabilidade tive a turma do 9ºF, sob a orientação e supervisão da professora cooperante Clara Neves e da Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Silva.

O EP, apesar de se caracterizar como o fim de um percurso académico, é o início da formação de uma identidade e perfil profissional, permitindo-nos colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas até à data. A vivência e atuação num contexto real, concedeu-nos a perceção das diferenças entre os conhecimentos teóricos e práticos. Ter em nós responsabilidade inerente a um estágio e à condução do processo de ensino-aprendizagem de uma turma, leva-nos a procurar ser mais competentes todos os dias, para isto o estudo, a reflexão crítica e a adaptação, quando necessário, da nossa intervenção, foram práticas fundamentais para a construção de uma identidade de um bom profissional.

Posto isto, e atendendo que este documento é contruído com o intuito de descrever e refletir sobre aquilo que foi o estágio, justificando estratégias assumidas e decisões de ajustamento, o relatório foi dividido em três capítulos que abordam as seguintes temáticas: I - Contextualização da Prática Desenvolvida, II - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, III - Aprofundamento do Tema-Problema. O primeiro capítulo refere-se a todas as informações que se formulam como fundamentais para a realização do Estágio Pedagógico, relativamente ao contexto onde este se realizou. O segundo aborda uma reflexão acerca da intervenção pedagógica, onde são apresentadas as estratégias assumidas em todas as dimensões e a sustentação científica delas. Por último, será apresentado um Tema-Problema que tem como título “Motivação dos Alunos de 7º e 9º anos da EB2,3 Marquês de Marialva na Disciplina de Educação Física: Estudo Comparativo entre Alunos Federados e não Federado.

## CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

### 1. História de Vida

Em grande parte do meu percurso permaneci ligado ao desporto, primeiro como praticante, recentemente enquanto treinador. O meu gosto pela prática desportiva é algo inato, surgiu naturalmente na minha vida. Iniciei-me no futebol aos 5 anos e daí em diante foram 13 de histórias e experiências que só vieram evidenciar ainda mais o meu amor pelo desporto, mais especificamente, pelo futebol.

Cresci num clube caracterizado pela sua envolvência familiar, toda a estrutura, treinadores e atletas são considerados uma família. Neste contexto construí amizades que duram até hoje, adquiri aprendizagens que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto indivíduo. Para além disto, e já numa fase mais avançada da minha vida nesta instituição, comecei a ter uma grande curiosidade pelo conhecimento do jogo e pelo treino, queria aprender mais sobre futebol, para depois poder passar esse conhecimento para outras pessoas.

O despoletar do gosto pelo treino acabou por ter uma influência marcada na minha vida académica e pessoal, graças a ele iniciei uma nova jornada ao ingressar no curso de Treino Desportivo da Escola Superior de Desporto de Rio Maior (ESDRM), do Instituto Politécnico de Santarém. Este foi mais um período de grande crescimento e de construção de uma identidade. Esta escolha mostrou ser uma decisão acertada, cada vez mais sentia que o treino era o que eu realmente queria e gostava de fazer, senti que era genuinamente feliz. Durante esta jornada, na ESDRM, mais especificamente no estágio profissional, entrei em contacto com vários jovens e vi o real impacto que os treinadores e professores podem ter na vida deles. Eu queria ter esse papel, queria passar aos jovens os princípios que me passaram a mim através do desporto. No entanto, no treino chegamos a poucas pessoas, aqui que senti que o ensino deveria ser o próximo passo a dar.

Em 2020, candidatei ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Hoje, no último ano deste ciclo de estudos, os meus objetivos continuam iguais. Fazer passar valores e normas morais, bem como competências sociais, através do desporto, para além de todas as proficiências psicomotoras e cognitivas associadas é, para mim, aquela que deve ser a nossa maior premissa enquanto docentes.

Tenho em mim a responsabilidade de fazer passar toda a minha experiência e ensinamentos que o desporto me providenciou, com o intuito de, tal como fizeram comigo, contribuir para o desenvolvimento e crescimento dos jovens.

## **1. Caraterização do Contexto**

### **2.1.A escola**

A Escola Básica Marquês de Marialva, escola-sede do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, ganhou nome através do patrono, recuperado em 2010, D. António Luís de Menezes, 3.º Conde de Cantanhede e 1.º Marquês de Marialva, passando a ser, esta última, a designação da escola e do agrupamento, a partir do ano letivo 2010/2011.

O Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva (AEMM) está inserido na sub-região da Bairrada e integra 8 freguesias: União das Freguesias de Cantanhede e Pocariça, União das Freguesias de Sepins e Bolho, União das Freguesias de Portunhos e Outil, Murtede, Ourentã, Cordinhã, Cadima e Ançã. No seu território educativo, o Agrupamento tem um associativismo significativo, abrangendo atividades a nível social, cultural, recreativo e desportivo. A cidade de Cantanhede está apetrechada de infraestruturas desportivas, como os Complexos de Piscinas, de Ténis, de Golfe e *Paddel* e o Pavilhão Marialva.

A Escola Básica Marquês de Marialva (EBMM) começou a ser intervencionada em 2017-18, com obras de requalificação do edifício a nível externo, estando prevista e acordada a continuação desta requalificação entre 2022-23. Para a prática da disciplina de Educação Física possui um pavilhão e um campo exterior que estão inseridos no projeto de requalificação já referenciado.

O Agrupamento associado à escola, conta com um total de 1629 alunos. Destes, 635 pertencem ao 1º ciclo do ensino básico (CEB), 340 ao 2º ciclo do ensino básico e 388 frequentam o 3º ciclo do ensino básico. Em relação ao período letivo passado, a população escolar subiu 29,3% no 2º CEB e desceu 7% e 12,1% no 1º CEB e no 3º CEB, respetivamente. Algo que terá tendência para se agravar, atendendo ao facto de, por orientação superior, ter sido ditado o encaminhamento de alunos que concluíram o 6º ano, para prosseguirem estudos no agrupamento vizinho, o Agrupamento de Escolas Lima de Faria. O nível etário do corpo docente é elevado, verificando-se, nos dois últimos anos,



alguma renovação devido à aposentadoria de alguns professores e à mobilidade, no entanto o intervalo etário encontra-se entre os 45 e 65 anos. Dos 201 constituintes do corpo docente 9 formam o grupo disciplinar de Educação Física.

### **2.2.O Grupo Disciplinar de Educação Física.**

O Grupo Disciplinar de Educação Física foi constituído por 9 docentes e 4 professores estagiários. Este grupo mostrou-se fundamental para a nossa integração demonstrando um grande sentido de cooperação e companheirismo, privilegiando a difusão de diversas perspectivas, resultantes da experiência de cada um. Acolheram-nos da melhor forma, sempre dispostos a suprir quaisquer necessidades que nós demonstrávamos, isto refletiu-se nas diversas atividades e projetos onde tivemos integrados. A cooperação e articulação do grupo de disciplina com o núcleo de estágios foi fundamental para o sucesso de todas as atividades em que participámos.

Para além deste fator, a participação nas reuniões deste grupo mostrou-nos a sua importância na dinamização da Educação Física (EF), e como podemos dar um papel transcendente à disciplina, contribuindo para o bom desenvolvimento de toda a comunidade inerente ao terreno educativo do AEMM. Foi-nos ainda dada a oportunidade de perceber como se processavam todos/as os/as projetos/atividades, desde a sua origem até ao produto final. O que nos deu bases para projetarmos e operacionalizarmos os nossos próprios projetos.

Deste grupo, não podemos deixar de destacar a professora cooperante, Clara Neves, que desde cedo nos integrou, não só no grupo disciplinar, mas também na comunidade escolar, colocando-nos sempre a par de todas as decisões tomadas.

### **2.3.O núcleo de estágio**

Liderado pela professora Clara Neves, este núcleo foi constituído quatro estagiários, com idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos de idades. Todos eles com origens divergentes, no que toca ao 1º ciclo do ensino superior, sendo que frequentaram instituições, em distintas áreas de especialização e intervenção. A estes foram atribuídas quatro turmas, duas turmas de 7º ano, o 7ºB e o 7º C e duas turmas de 9º ano, o 9ºD e o 9ºF.

O trabalho cooperativo entre os membros deste núcleo foi, desde cedo, uma condição imposta pela nossa orientadora. Como tal, procurámos sempre trabalhar em colaboração uns com os outros, refletindo, constantemente, sobre a prestação e o desempenho de cada um, procurando definir estratégias que contribuíssem para o nosso processo de desenvolvimento enquanto professores.

Ao longo do estágio, os elementos do núcleo tiveram sempre presentes em todas as aulas, fossem elas dos professores estagiários ou da professora cooperante, com o objetivo de usufruir de todas as situações de ensino aprendizagem. No fim de cada intervenção, o núcleo reunia para refletir acerca da mesma, destacando pontos fortes da intervenção, pontos a melhorar e possíveis decisões de reajustamento. Esta reflexão conjunta tinha como intuito partilhar a visão de vários indivíduos com experiências diferentes, com o objetivo de complementar o desempenho de cada um.

#### **2.4. A turma**

A turma que aqui se apresenta, o 9 °F, era composta por 21 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, as suas idades situavam-se entre os 14 e os 16 anos, estando todos os 21 alunos inscritos na disciplina de Educação Física. Este grupo tem na sua origem duas turmas diferentes, o 8°G e o 8°F. A zona de residência de mais de metade da turma (12), é fora da freguesia da EBMM, no entanto residem todos no Concelho de Cantanhede. Em média, despendem cerca de 20 minutos no trajeto casa-escola.

Relativamente à saúde, 9 alunos tinham problemas visuais, 2 tinham défice de atenção e 1 aluna sofria de depressão. Esta última era acompanhada de perto tanto pelos psicólogos da escola, como pela pediatra. Associada à depressão a aluna tinha, ainda, problemas de ansiedade, tendo por diversas vezes episódios de desmaios durante as aulas, nos anos anteriores. No presente ano letivo, acabou por mostrar uma melhoria considerável, não tendo quaisquer episódios registados.

Esta turma, de forma geral, mostrou ser um grupo com capacidades consideráveis, apesar disto, no início do ano não se mostraram muito motivados para a disciplina, não tendo o seu empenho o mais indicado, no entanto, após a nossa intervenção, houve uma mudança de atitude perante a Educação Física.

Dos 21, 12 dos alunos estavam inseridos, no decorrer do ano letivo, no desporto federado, muitos dos integrantes da turma, apesar de não praticarem qualquer desporto de forma organizada, já tinham experiências anteriores. Quando analisados os estados motivacionais apresentados pela turma em relação à disciplina, aquando a aplicação de um questionário relativo a esse assunto, a turma mostrou índices de motivação intrínseca relativamente altos, enquanto os fatores extrínsecos apresentaram resultados bastante mais baixos. Estes dados declaram que a turma percebe os benefícios da EF e que esta pode ter uma influência no seu desenvolvimento, observamos também que o grupo se sente motivado por si só para a disciplinas. Noutra análise feita, relativamente aos estados motivacionais da turma, podemos relatar que os alunos que são federados mostram uma maior motivação intrínseca do que os restantes e uma menor motivação extrínseca que os seus pares.

Embora a turma tenha mostrado sempre um bom comportamento, era notório que o grupo se dividia em dois, isto poderia ter sido justificado por ter origem em duas turmas diferentes, mas acabou por ser algo que se prolongou durante todo o ano. Alguns alunos mostravam-se pouco à vontade para trabalhar com determinados colegas, não tendo um comportamento muito recetivo aos erros dos outros ou algumas interações que estes tinham com eles.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

#### **1. Planeamento**

Caracterizado como um instrumento didático-metodológico, o planeamento é considerado como uma forma de organização, orientação e antecipação de todo o processo de ensino-aprendizagem (PEA), tendo o papel facilitador no momento de tomada de decisão por parte do professor, bem como no cumprimento dos objetivos projetados. Este inclui documentos como o Plano Anual, as Unidade Didáticas e os Planos de Aula.

Para o planeamento devemos ter em atenção diversos fatores, que incluem o contexto que nos envolve, os recursos disponíveis e as características da turma. Para além disto, a definição dos objetivos propostos para a disciplina tendo em conta os conteúdos, é fundamental para a prévia escolha de metodologias e estratégias que se revelem o melhor “caminho”, atendendo a tudo o que foi supramencionado.

Todas as decisões relativas ao planeamento, devem ir ao encontro uma série de documentos que têm um papel orientador para aquele que será o PEA dos alunos. Entre estes documentos temos o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais e o Regulamento Interno do AEMM.

### **1.1.Plano Anual**

O plano anual, como já referenciado, está inerente ao planeamento do processo de ensino-aprendizagem, sendo a visão “macro” da projeção de toda a organização correspondente ao ensino, sendo uma forma de compreensão e domínio dos objetivos gerais definidos para a disciplina (Bento, 2003).

Este tipo de planeamento figura-se como um elemento de ligação entre os objetivos formulados para disciplina, intrínsecos ao sistema de ensino e aos respetivos programas. Para a construção deste documento, foram considerados os seguintes documentos orientadores: Programa Nacional de Educação Física (PNEF); o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Aprendizagens Essenciais; o Regulamento Interno do AEMM; o *Roulement*; a Planificação do Ano Letivo 2021/2022.

As modalidades a lecionar foram selecionadas de acordo com a Planificação do Ano Letivo, documento forjado pelo Grupo de Educação Física, que define quais as modalidades que irão ser abordadas nos diferentes anos de escolaridade, selecionando ainda uma série de conteúdos obrigatórios a abordar. Para o 9º ano, as matérias visadas são: andebol; atividades rítmicas expressivas; atletismo; percursos da natureza; desportos de combate; corfebol, ténis de mesa; natação; patinagem e jogos tradicionais; ginástica de solo; ginástica de aparelhos; ginástica rítmica; ginástica acrobática; badminton; voleibol; orientação; basquetebol.

Em núcleo, discutimos quais as matérias que iríamos abordar, sendo escolhidas a ginástica de solo e de aparelhos, o voleibol, o basquetebol, o atletismo e o andebol.

Definidas as modalidades a abordar, passámos à distribuição das matérias pelo ano letivo, para isso, tivemos em conta o mapa de rotações (*roulement*) (apêndice I) e o calendário escolar referente ao Ano Letivo 2021/2022, publicado através do Despacho n.º 6906-B/2021 – Diário da República n.º 128/2021, 2º Suplemento, Série II de 2021-07-07, ficando definida a organização no quadro abaixo e no apêndice II.

Tabela 1 - Distribuição de Matérias

1º Período	2º Período	3º Período
Testes de Aptidão Física (FIT escola)	Testes de Aptidão Física (FIT escola)	Testes de Aptidão Física (FIT escola)
Voleibol	Basquetebol (continuação)	Ginástica de solo
Atletismo		
Basquetebol	Ginástica de aparelhos	Andebol

Ficou decidido que iríamos iniciar com o voleibol, visto que o espaço que nos foi atribuído inicialmente reunia as melhores condições para abordar a modalidade, dando-nos a possibilidade de trabalhar situações de 6x6, projetadas tanto no PNEF, como na planificação do Grupo Disciplinar de Educação Física. Optámos ainda por abordar o basquetebol em sinergia com o Atletismo, já na parte final desta última matéria, por se formular como algo monótona e caracterizada pelo pouco empenhamento motor. Para além disto, este período foi aproveitado para lançar algumas bases para aquela que seria a abordagem ao basquetebol, no 2º Período.

No 2º Período, houve uma continuação do basquetebol e uma abordagem à ginástica de aparelhos, sendo que a segunda foi iniciada a meio deste período, aquando a fase final do basquetebol. No momento em que estas modalidades estavam a ser trabalhadas em simultâneo, o basquetebol era lecionado nas aulas de 50', enquanto a ginástica de aparelhos teria o seu lugar nas aulas de 100'. Relativamente ao último período do ano letivo, foi projetada a abordagem à ginástica de aparelhos, sendo trabalhada nas aulas de 100', as aulas de 50' eram direcionadas para a leção do andebol.

Tendo em conta que o Plano Anual deve ter um carácter flexível, sujeito a adaptações, dependentes de diversos fatores, inerentes ao contexto (Bento, 2003). Este sofreu ligeiras adaptações ao longo do ano, nomeadamente, na distribuição de matérias, onde a abordagem ao andebol iniciou mais cedo, passando a sua iniciação para o segundo período, pelo facto de a Unidade Didática de basquetebol ter terminado mais cedo do que

o previsto. À semelhança do basquetebol no 1º Período, no andebol as bases foram introduzidas no fim do 2º Período, para que houvesse uma continuidade no derradeiro período do ano letivo.

No planeamento anual, devemos perspetivar de que forma vamos relacionar os conteúdos das diferentes modalidades, isto porque, devido à semelhança delas, podemos aproveitar para fazer *transfer* de umas para as outras, enriquecendo o reportório dos alunos com variadas situações e contextos de aprendizagem. Ao longo do ano, sentimos a necessidade desta relação entre modalidades, algo que poderia ter sido projetado de uma melhor forma.

Outro ponto que deve estar previsto num planeamento deste teor, são as capacidades condicionais, coordenativas e psicológicas. Estas têm, um papel muito mais impactante na vida dos alunos do que quaisquer conteúdos abordados nas modalidades. Não só porque têm um papel fundamental para a saúde deles, mas também por serem algo onde eles demonstram uma enorme carência. Esta deveria ter sido uma temática melhor explorada neste documento, como forma de ter uma visão mais geral de como seriam abordadas estas capacidades.

## **1.2.Unidade Didática**

De acordo com Ribeiro-Silva et al. (2018), as Unidades Didáticas (UD) são a essência de um projeto curricular apresentado e projetado no plano anual, tendo que contemplar todo o planeamento da matéria, clarificando os benefícios que traz para o processo de desenvolvimento do discente. Estas devem transparecer a relação entre as matérias, bem como sua adaptação, tendo em conta as características do contexto e da turma. Por este motivo é fundamental apresentar os objetivos principais de desenvolvimento das habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes (Bento, 1998).

Para além disto, uma UD deverá ter a capacidade de responder às principais questões relativas ao desenvolvimento curricular: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como avaliar?.

Tendo isto em conta, para construção das UD tivemos em consideração o Despacho Normativo n.º 6478/2017, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Calendarização em vigor, as características dos alunos, o PNEF e os Critérios de Avaliação definidos pelo Departamento de Educação Física da Escola.

Enquanto núcleo definimos uma estrutura, que apresentava características da modalidade, os recursos que possuíamos para esta, os objetivos gerais e específicos, os conteúdos programáticos, a extensão de conteúdos e a formulação da avaliação.

Na caracterização da modalidade, apresentávamos uma ligeira contextualização histórica desta, abordando a sua origem e desenvolvimento, expondo ainda o impacto que esta tem no nosso país e de que forma chegou e se desenvolveu em Portugal. Para além da contextualização histórica, falámos acerca da organização da modalidade em causa e de algumas regras base para a boa prática dela.

Após esta caracterização, na apresentação dos recursos, eram expostos quais os recursos espaciais, materiais e humanos que iríamos ter para o desenvolvimento da UD. Aqui para além de apresentado o mapa de rotações, aquando a abordagem dos recursos espaciais, era realizada uma caracterização da turma, que seria a base de qualquer definição de objetivos/conteúdos para o documento.

Caracterizado o contexto eram apresentados os objetivos para a disciplina, aqui para além das características da turma, tínhamos em atenção documentos como o PSAEO e o PNEF, para além dos objetivos definidos para modalidade na Planificação Letiva do GDEF, sendo sempre definidos os objetivos dos domínios socio afetivo, cognitivo e psicomotor.

Com a definição dos objetivos, eram então expostos os conteúdos projetados para cada modalidade. Neste capítulo, eram descritos todos os elementos técnicos a abordar, discriminando componentes críticas a estes inerente e erros mais comuns, bem como foram propostas situações de aprendizagem para cada elemento, atendendo aos vários níveis didáticos. Em modalidades coletivas, havia ainda uma descrição das situações táticas de jogo, e à semelhança dos elementos técnicos, foram feitas propostas de aprendizagem em situação de jogo.

Expostas todas as informações supramencionadas, era apresentada a Extensão e Sequência Conteúdos que se figura com uma forma de esquematizar e posicionar a abordagem dos conteúdos no tempo, definindo uma sequência lógica e as funções didáticas perspetivadas para a aprendizagem dos alunos. Organizar os conteúdos de uma forma a que eles se correlacionem e interligam é fundamental para o bom desenvolvimento do discente, por isso, este maior foco aquando a construção desta Extensão e Sequência de Conteúdos. De forma geral, em todas as UD, inicialmente, eram abordados os elementos técnico-táticos considerados pré-requisitos da modalidade,

aumentando progressivamente a complexidade tanto dos elementos trabalhados como das tarefas, seguindo assim uma sequência lógica de aprendizagem contínua.

Por fim, são formuladas as avaliações, tendo por base os critérios de avaliação definidos pelo GDEF. A avaliação é dividida em três momentos: a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Todas elas foram contruídas pelo em conjunto pelo o núcleo e com o aval da professora cooperante. Aqui eram avaliados todos os elementos expressos na Extensão e Sequência de Conteúdos.

Contudo, é relevante salientar que este tipo de planeamento, como todos, não é linear, podendo sempre ser passível que alguma alteração o que se se constatou em algumas situações.

A construção deste tipo de documentos, torna-se bastante enriquecedora para nós, enquanto estagiários. Tendo em conta que ninguém domina todas as modalidades de forma especializada, devemos adquirir um conhecimento que nos torne proficientes no desempenho das nossas funções, enquanto professores. Para isso, a pesquisa e o estudo ao qual o desenvolvimento de uma UD nos obriga, prepara-nos melhor para abordar a matéria em causa. Para além deste fator, a necessidade de organizar os conteúdos de forma lógica e sequencial, estimula-nos a pensar nestes como um todo, adaptando-os ao nível dos alunos e às condições espaciais e materiais.

Ao longo deste ano letivo, houve a necessidade de alterar e adaptar as UD à turma, durante a aplicação destas, ou por os alunos demonstrarem que não estavam a cumprir com os objetivos delineados ou por estes terem ultrapassado as expectativas. No entanto, o fator que maior impacto teve nas alterações preconizadas nestes documentos foi a falta de bases que os alunos tinham, muito por culpa do contexto pandémico que tem acompanhado a sua experiência no 3º Ciclo. Muitos deles deixaram de abordar algumas modalidades, por não ter aulas devido ao *lockdown*, ou o contacto que tiveram com estas foi, meramente, no ensino à distância, o que não se revelou suficiente para que estes adquirissem algumas faculdades, nas diferentes matérias.

No entanto, em todas as UD registámos uma evolução positiva da turma ao longo do ano letivo, mostrando uma progressão no seu PEA. Apesar do pouco tempo de aplicação que tivemos para algumas UD, vimos um bom desenvolvimento dos alunos e, mais importante, um maior gosto pelas modalidades em si e pelo desporto em geral, mostrando um crescente empenho e motivação no decorrer desta jornada.

Durante a construção deste tipo de documento, e atendendo aos tempos que correm, deveríamos ter em conta o planeamento da utilização de tecnologias de



informação e comunicação (TIC). Os alunos, e nós, enquanto professores estagiários, teríamos beneficiado bastante com a maior utilização destas ferramentas, nomeadamente em matérias como a ginástica e o atletismo. Estes recursos tornariam as aulas mais motivadoras e os alunos teriam mais responsabilidade tanto no seu processo de aprendizagem como no processo de aprendizagem dos seus pares, integrando-os muito mais na disciplina e com todo o processo a ela inerente.

### **1.3.Plano de Aula**

Sendo o elemento de planeamento mais próximo da realização, o Plano de Aula figura-se como o ato de projeção da sessão de aula. Aqui são tomadas decisões fundamentais para o PEA, entre as quais: os objetivos da aula, assim como os conteúdos e as funções didáticas a abordar; as formas de trabalho a assumir; os estilos de ensino mais indicados tendo em conta as características da turma e o conteúdo visado; a formação de grupos de trabalho; as estratégias de intervenção a assumir no momento da operacionalização; os recursos espaciais para aquela sessão, bem como o número de alunos e o material previsto; a distribuição temporal de cada exercício; os recursos a descrição dos exercícios que serão utilizados em aula.

Em suma, esta forma de planeamento deve organizar as tarefas de ensino-aprendizagem de forma lógica sequencial, atendendo sempre a uma progressão pedagógica ao longo da sessão, de forma a manter os alunos motivados para a aprendizagem e criar um ambiente estimulante para a turma (Haydt, 2011).

Enquanto núcleo, definimos uma estrutura de plano de aula própria (apêndice III), aqui vigoravam todos os fatores considerados fundamentais (já acima mencionados) para a boa organização e operacionalização da sessão de aula. O nosso plano de aula dividia-se em 3 partes: Parte Inicial; Parte Fundamental; Parte Final. Sendo que havia ainda uma secção destinada para a fundamentação das decisões tomadas na concretização deste documento.

Na Parte Inicial, figuravam a palestra inicial com os alunos, onde era explicada a organização da aula, havia uma exposição dos objetivos delineados para aquela sessão. Em determinadas sessões era ainda realizada uma reflexão da última aula, com o objetivo de reforçar alguns conteúdos abordados nela e importantes para o decorrer da sessão desse dia.

Os exercícios de aquecimento estavam também atribuídos a esta parte de aula, aqui houve uma forte aposta nos jogos lúdicos, não só para a preparação dos sistemas e mobilização das estruturas físicas para a atividade, assim como o aumento da temperatura corporal (termogénese) e prevenção de lesões, mas também com o intuito de motivar os alunos para a prática, utilizando jogo competitivos e estimulantes para eles.

A parte fundamental, era destinada a tarefas onde os conteúdos principais perspetivados para a aula eram abordados. Aqui os alunos trabalhavam em exercícios específicos de cada modalidade, sendo que se usaram diversas estratégias para abordar esta parte da aula. A mais utilizada foi o trabalho por estações, com o objetivo de trabalhar os alunos por níveis, de forma a respeitar as dificuldades de cada um e não prejudicando o desenvolvimento do aluno, estimulando aqueles que tinham mais facilidades e respeitando, não “apressando” aqueles que tinham mais dificuldades. Este tipo de trabalho mostrou ter efetividade, dado que todos os alunos, dos diferentes níveis, tiveram as suas evoluções. Nesta parte, e em jogos desportivos coletivos (JDC), quando possível, focámos o ensino da modalidade através do jogo, indo de encontro ao modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU). Apesar do foco no ensino das modalidades, nesta parte da aula havia ainda uma grande atenção para exercícios de condição física, quando utilizadas as estações, tínhamos sempre uma destinada a este tipo de tarefas.

Com foco para o retorno à calma e para a reflexão daquilo que tinha sido a aula, a parte final, como indicado na denominação, servia para finalizar a aula. Nesta secção, por norma, eram realizados alguns alongamentos, exercícios de respiração ou jogos lúdicos de baixa intensidade. A reflexão, tinha como objetivo levar os alunos a refletir sobre o seu desempenho durante a sessão, bem como refletir sobre os conteúdos abordados, este momento reflexivo servia também para os professores terem uma perceção de como, e se, os conteúdos teriam sido transmitidos para os alunos, e de que forma teríamos de preparar a aula seguinte.

Tal como os outros elementos de planeamento, o plano de aula, teve os seus momentos de reajustamento, de acordo com o desempenho dos alunos e/ou constrangimentos espaciais e materiais. Ao longo do ano, os fatores espaciais foram os que condicionaram mais o plano de aula, figurando-se como aqueles que mais obrigaram à reestruturação do planeamento da sessão de aula.

## **2. Realização**

Feito todo o planeamento da disciplina, segue-se a operacionalização de todo o processo de planeamento, a realização. A realização representa a fase interativa do ensino, nesta fase são aplicadas todas as tarefas de realização previamente projetadas na fase pré-interativa (Quina, 2019). A realização é a representação máxima da experiência de ensino, onde se consagrou a nossa intervenção pedagógica que representa a aprendizagem máxima daquilo que é a vertente prática do ensino.

### **2.1. Intervenção Pedagógica**

No que se refere ao papel do professor, a intervenção pedagógica revela ser a tarefa mais importante de todo o PEA, esta deve ser projetada para fazer chegar aos alunos experiências educativas que se mostrem enriquecedoras e benéficas para o seu processo de aprendizagem, desenvolvendo as suas capacidades ao máximo (Siedentop, 2008). Esta divide-se em 4 dimensões: a instrução, gestão; clima; disciplina. O tópico relativo à intervenção vai ser abordado de acordo com as dimensões a esta inerentes.

#### **2.1.1. Instrução**

A instrução, refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para comunicar informação substantiva (Siedentop, 1991). Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais que estão diretamente relacionados aos objetivos definidos. A informação transmitida deve conceder aos alunos das tarefas motoras projetada, isto oferece ao estudante o desenvolvimento da representação dos comportamentos desejados e, conseqüentemente, o aumento nas possibilidades de domínio do comportamento (Mesquita, 2000).

A preleção inicial, como já foi referenciado neste documento, visou a exposição da organização da aula aos alunos, bem como a apresentação dos objetivos e conteúdos projetados para a sessão de aula. No início do estágio era recorrente, quando havia uma introdução de novos conteúdos, realizar uma explicação destes, logo no início da aula, o que não se veio mostrar frutífero, no sentido em que esta preleção ficava demasiado longa e os alunos não retinham a informação, visto que não iriam colocar em prática a

informação recebida naquele momento de imediato. Passámos a realizar esta ação no momento da instrução dos exercícios onde iríamos trabalhar o conteúdo em causa. Para além disto, era transmitida aos alunos uma explicação da organização das tarefas. A demonstração era utilizada sempre quando se abordavam os conteúdos, esta era sempre feita por um aluno com mais domínio da matéria, para que os discentes adquirissem um modelo o mais próximo possível da sua realidade. Este modelo beneficia a capacidade de seleção de informações relevantes e úteis relativas ao movimento e a competência de retenção de informações para a execução dos movimentos e posterior deteção e correção de erros (Tani et al., 2011). A demonstração também era utilizada na explicação da orgânica do exercício, quando este tinha um nível de complexidade maior ou quando o sentíamos que o grupo não estava a perceber a informação passada.

Estas instruções, tal como recomendadas por Siedentop (2008), eram projetadas para despender o menor tempo possível, sendo claras e objetivas, passando para os alunos as informações mais importantes para o seu desempenho. Embora tenham, na sua maioria, ido ao encontro disto, por vezes, em situações onde não estávamos à vontade com o conteúdo, havia uma delonga, no momento da instrução. Com o decorrer do EP, esta lacuna foi suprida através do estudo prévio, daquelas que seriam as matérias que se vigoravam como menos dominadas por nós.

Durante os exercícios, houve o cuidado de adequar o tipo de *feedback* fornecido à modalidade e ao nível do aluno. Em modalidades como a ginástica e o atletismo, o *feedback* cinestésico foi utilizado de forma predominante, assim com a demonstração. A utilização do primeiro surgiu na intenção de corrigir algumas posturas e para que os alunos tivessem a sensação de determinadas/os ações/comportamentos que deveriam assumir, com objetivo de melhorarem a sua técnica e execução. Nestas modalidades, recorreremos às TIC para nos auxiliar no *feedback* aos alunos, utilizámo-las, essencialmente, para técnicas de execução mais complexas ou em situações que careciam de um modelo visual com nível mais elevado.

Nos jogos desportivos coletivos, houve um foco maior na utilização do *feedback* descritivo e uma grande utilização do questionamento. Isto explica-se pelo caráter tático característico destas modalidades, onde tentámos sempre que os alunos soubessem e percebessem o porquê de certas tomadas de decisão e a razão de determinados posicionamentos e movimentações. Por vezes, com o intuito de reforçar o *feedback* descritivo no momento de correção ou de introdução de novos objetivos, a demonstração

era utilizada recorrendo aos como agentes de ensino para que estes sentissem e em primeira pessoa os efeitos das correções e das informações transmitidas.

Na parte final de cada aula já figurava, tal como na preleção inicial, uma comunicação reflexiva, onde o questionamento era utilizado para ter a perceção de qual a retenção que os alunos tiveram da informação relativa aos conteúdos abordados em aula, e eventuais dúvidas que poderiam ser geradas durante a execução dos exercícios propostos. No início do ano, isto não era prática comum nas nossas aulas, no entanto sentimos a necessidade de o fazer, para conseguirmos ter uma perceção geral das dúvidas que poderiam surgir no decorrer da aula e para ter a noção de qual a condição dos alunos em relação aos conteúdos.

### **2.1.2. Gestão**

A gestão sendo concretizada como um conjunto de intervenções verbais e não verbais, deve ter um papel orientador naquilo que é a organização da sessão de aula (Sarmiento et al., 1998). Para que esta seja eficaz, o professor deve assumir um comportamento que proporcione aos alunos elevados índices de empenhamento motor, isto é, o professor deverá procurar que os alunos tenham o maior tempo de atividade física, tendo um tempo de transições entre exercícios e de organização destes relativamente curto (Costa, 1991).

De acordo com Claro & Figueiras (2009), o docente deve, para que esta dimensão siga o rumo planeado e pretendido, demonstrar proficiência na comunicação e organização, bem como na definição de regras e normas, com intuito de manter a ordem e um clima favorável para que a dimensão tenha as características já referenciadas que se vigoram como fundamentais para o sucesso da sessão de aula.

Tendo em conta os autores supramencionados, e com vista ao sucesso desta dimensão, o plano de aula era sempre construído preconizando o tempo máximo de atividade física. Aqui, quando existiam, os grupos eram previamente definidos, de forma a tornar a organização do exercício mais fluída no momento da operacionalização. Para além disto, os exercícios eram escolhidos e posicionados de forma estratégica, com o objetivo de tornar as transições entre tarefas o mais célere possível.

Como complemento dos cuidados assumidos no planeamento da aula, foram ainda definidas algumas regras junto dos alunos. Entre elas, ficou definida, para todas as aulas, uma tolerância de 5 minutos no início de cada sessão, destinados para os alunos se equiparem. Caso os discentes não se encontrassem no espaço de aula no horário definido, esta iniciaria na ausência destes. Embora esta regra tenha mostrado resultados positivos nas aulas de 100', nas aulas de 50', houve dificuldades em cumpri-la, sendo esta aula às 8h30, surgiam constrangimentos pontuais, alheios aos alunos e aos professores. Este fator teve, obviamente, um impacto negativo nas aulas, tendo em conta que nos retirou tempo de aula. Apesar desta regra não se ter mostrado totalmente eficaz, outras contribuíram bastante para a gestão das sessões. A colaboração dos alunos na montagem dos exercícios, e na recolha dos materiais teve uma influência positiva na celeridade das transições. Para além disto, o comportamento deles também se mostrou fulcral para este sucesso, tendo em conta que raramente eram registados comportamentos desviantes, que poderiam condicionar a concretização da dimensão.

A adicionar a todas estas estratégias, a objetividade e clareza da instrução dos exercícios veio contribuir para o elevado tempo de empenhamento motor, um indicador de uma gestão positiva do tempo de aula. A utilização da demonstração revelou-se também um elemento fundamental para que não fosse despendido muito tempo na instrução.

Em suma, o elevado tempo de empenhamento motor, foi uma das principais características da nossa intervenção pedagógica. O que revela uma boa gestão do tempo de aula, no entanto, surgiram, ao longo do ano letivo, algumas situações que poderiam ter sido evitadas, ou pelo menos poderíamos ter projetado estratégias que visassem suprir eventuais constrangimentos.

### **2.1.3. Clima**

O clima é uma dimensão definida como um processo que estimula os resultados de aprendizagem dos alunos, aqui, com o intuito de responder às necessidades dos alunos, o professor deve fornecer-lhes suporte emocional e académico. Para além de ser um meio para os resultados, o clima é visto como um incrementador do sentimento de pertença, de participação e de um ambiente de aula positivo (Mjåtveit & Giske, 2017). Em 2010, Silva reforça esta ideia, advogando que o clima é constituído por variados fatores inerentes à

intervenção pedagógica, entre eles temos as interações pessoais, as relações humanas e o ambiente.

Com vista ao sucesso desta dimensão, que aporta uma grande importância para uma boa intervenção e conseqüente boa sessão de aula, foram definidas uma série de regras e normas de conduta base, tal como na dimensão gestão. O comportamento ordeiro antes, durante e após a aula, o respeito pelos colegas e professores e a cooperação entre colegas e com os professores, foram as regras base lançadas e exigidas aos alunos desde o primeiro dia. Apesar disto, nós sabíamos que estas regras só teriam sucesso e só seriam cumpridas pelos alunos se existisse uma boa relação professor-aluno.

A relação professor-aluno é caracterizada por uma envolvimento de diversas ações sociais que se orientam pelas ações dos outros (Mayer & Costa, 2017). Embora o professor tenha a necessidade de afirmar a sua autoridade, deve, também, procurar a sua legitimação perante a turma, por meio da criação de empatia e de laços com o grupo (Resende, 2011). Tendo em consideração este conceito, uma das principais estratégias para esta dimensão foi a criação de empatia com os alunos. Houve a preocupação de comunicar constantemente com eles, com vista a conhecê-los melhor, isto é, perceber como pensam, como reagem em determinadas situações e como se sentem em relação à escola, disciplina e/ou até modalidades, entre outras coisas. Conhecendo-os melhor, houve a possibilidade de adaptar a nossa intervenção atendendo às características de cada um, o que mostrou ser um facilitador para o nosso trabalho e para o desenvolvimento de todos os elementos da turma.

Sabendo que turma, no início do ano, apesar do bom comportamento não mostrou a melhor atitude em relação à disciplina, revelando uma grande displicência e falta de concentração nas tarefas proposta, a importância dada à relação com os alunos foi um fator diferenciador para correção da atitude da turma. O melhor conhecimento da turma, providenciou-nos condições para adaptarmos a aula, de forma a conseguirmos motivá-los. Podemos afirmar que o clima de aula, ao longo desta jornada letiva, de forma geral, foi bastante positivo e teve influência direta naquele que foi o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da turma.

#### **2.1.4. Disciplina**

Ligada ao controlo da turma, a disciplina é uma dimensão fundamental para orientação de todo o PEA (Siedentop, 1991). Para além da sua importância, é dita como uma das dimensões mais difíceis de abordar no contexto escolar, no sentido em que ela pode ser a diferença entre o ensino eficaz e ineficaz (Dreikurs et al., 1998). A disciplina está fortemente ligada com o clima, tendo em conta que ambas as dimensões têm um papel de alta relevância na criação de uma boa atmosfera de aula (Siedentop, 2008).

No início do EP, a disciplina era a dimensão que nos deixava mais receosos. Este sentimento surgia por não sabermos o que iríamos encontrar “do outro lado”, para além disto sentíamos ainda algumas dúvidas de quais as abordagens que teríamos de ter caso acontecessem episódios de indisciplina.

Embora estas dúvidas, tínhamos total confiança na nossa capacidade para resolver quaisquer adversidades ou cenários menos favoráveis que pudessem surgir. Estávamos seguros das estratégias adotadas para esta dimensão, que tal como na gestão focaram-se na criação de regras e normas para as aulas e na aposta na relação professor-aluno. Na última estratégia, tivemos, nesta dimensão, mais atenção à relação professor-aluno para a cidadania, que, de acordo com Resende (2011), preconiza a difusão de valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento, procurando sempre o desenvolvimento de competências éticas.

Apesar de todos os receios iniciais, a turma mostrou sempre um bom comportamento, isto em sinergia com as estratégias assumidas, constatou-se como um fator facilitador nesta dimensão. O grupo desde cedo aceitou-nos como figura de autoridade, aceitação essa que se estendeu à regras e normas assumidas desde o primeiro dia de aulas. Ao longo do ano os comportamentos de indisciplina foram pontuais, e tinham, maioritariamente, a sua origem em desentendimentos entre os alunos, no entanto, estes foram sempre sanados, tendo através do diálogo e sensibilização dos discentes. Perceber a perspectiva deles e fazê-los colocar-se no lugar dos seus pares foi sempre algo que utilizámos para resolver estes desentendimentos e alguns comportamentos individuais que não iam de encontro ao que era perspectivado.



## **2.2. Ajustamentos e Justificação das opções tomadas**

O PEA foi projetado e operacionalizado, com base naquelas que, nossa perspectiva, seriam as melhores estratégias, abordagens e metodologias. Tínhamos, em nós, a responsabilidade de criar condições para que os alunos desenvolvessem as aprendizagens objetivadas e potencializassem todos os seus conhecimentos e qualidades. No entanto, e a fim de analisar e avaliar todas as decisões tomadas, os momentos de reflexão foram constantes, quer em grupo ou individual, todo este processo reflexivo foi fundamental para reajustar as nossas abordagens, quando necessário, de forma a tornar a experiência do aluno o mais frutífera possível.

Durante a nossa jornada letivo mobilizámos os estilos de ensino, tendo em conta o nível dos alunos, a modalidade e os objetivos definidos para cada matéria, os estilos a que recorreremos foram: o ensino por comando, tarefa, recíproco, inclusivo e descoberta guiada.

A utilização do ensino por comando foi mais marcada no momento de introdução de alguns conteúdos mais complexos e nos grupos de nível mais baixo, pelo facto de haver menos domínio e autonomia, por parte dos discentes. Pelo carácter deste estilo, o *feedback* que transmitíamos acabou por passar as diretrizes fundamentais para a execução de determinados elementos com maior sucesso num curto espaço de tempo, por eles estarem mais focados no momento da tarefa, dadas as características inerentes a esta estratégia.

O ensino por tarefa foi o mais utilizado ao longo do ano, com a sua utilização procurámos o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Este estilo acabou por ser utilizado em todos os níveis de ensino, no entanto teve a sua predominância no nível elementar e avançado. Aqui realizávamos determinadas correções, de acordo com os objetivos da tarefa, utilizando variados tipos de *feedback*, sendo os mais predominantes a demonstração, o *feedback* descritivo e cinestésico. Questionávamos e refletíamos a cerca das tomadas de decisão e de algumas situações que se tinham registado durante os exercícios com o intuito de tentar perceber qual a perspectiva que teriam dessas situações e qual o processamento cognitivo eles assumiam, para além de os fazer refletir sobre o que tinham feito de forma a torná-los críticos e a perceber se as decisões adotadas foram as mais corretas para aquele contexto.

A descoberta guiada foi empregue aquando a abordagem dos jogos desportivos coletivos, com este estilo pretendíamos que fossem criadas condições para que houvesse o desenvolvimento da resolução de problemas, tornando-os o agente mais ativo no seu processo de aprendizagem. À semelhança do estilo anterior, aqui o questionamento e era utilizado para estimular o aluno, de forma a fazê-lo refletir acerca de todas as opções e possibilidade ao seu dispor.

Por fim, no que diz respeito ao ensino recíproco e ao inclusivo, recorremos a eles nos desportos de caráter individual, o primeiro com uma projeção para o trabalho cooperativo, onde os alunos teriam que debater com os seus pares estratégias e correções que teriam de realizar no decorrer da tarefa. Aqui foram disponibilizados instrumentos de apoio como *tablets*, componentes críticas, descrição de técnicas e vídeos com modelos de execução. Já o segundo surgiu no atletismo e veio com o objetivo de quebrar alguns medos que os alunos poderiam ter em determinadas disciplinas, foram sempre disponibilizados 3 níveis de execução, sendo escolhidos tendo em conta o sentimento dos discentes, relativamente às suas capacidades naquela matéria. Esta estratégia acabou por dar uma maior confiança aos discentes e fez com que muitos se arriscassem a aumentar o nível de complexidade, nós para além de corrigirmos em situações pontuais, por vezes, e quando víamos que já estavam pronto incentivávamo-los a subir de nível.

Como já referido neste documento, o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU) foi a base da nossa abordagem aos JDC. Com este modelo a compreensão do desporto tornou-se o foco da aprendizagem, os alunos foram convidados a considerar o "porquê" de fazer algo durante o desenvolvimento do jogo, ao invés do "como". Houve a preocupação de estabelecer a relação entre a compreensão tática e as habilidades técnicas, em jogo real ou em contextos simulados, com o objetivo de melhorar a tomada de decisão e resolução de problemas durante os jogos. O foco da nossa intervenção foi a reflexão dos alunos sobre o jogo e o seu desempenho tático, para estimular essa reflexão recorremos, mais uma vez, ao questionamento.

Seguindo a linha de pensamento de Thorpe et al. (1986), baseamo-nos em quatro princípios pedagógicos para o uso deste modelo, sendo eles: o *transfer* onde são utilizadas características comuns aos diferentes jogos para ensinar uma determinada modalidade; a adaptação do jogo ao nível e idade da turma; manipulação de espaço, regras e número com procurando a assimilação dos principais conteúdos táticos; regulação da complexidade tática de forma a propor tarefas com uma progressão técnico-tática lógica.

No que diz respeito às decisões de ajustamento, sentimos a necessidade as realizar, devido a enumeras atividades que se realizaram nos mesmo dias e horas de aula, da turma. A primeira UD que sofreu um reajuste devido a este constrangimento foi o atletismo onde não foi possível abordar o salto em altura, matéria que tinha sido projetada no início do ano. Por consequência acabámos por ter de realizar um ajuste na avaliação por esta disciplina já não ser cotada.

No 3º período, e por a escola se encontrar em obras, não tínhamos o campo exterior disponível, ficando definido que nas aulas de 50' iríamos para o Parque Verde e nas aulas de 100' para o Pavilhão Marialvas, ambos os espaços exteriores à escola. Isto acabou por ser um constrangimento considerável, visto que as aulas destinadas para o andebol, as de 50', passaram a não ter condições para a prática da modalidade. Como forma de contornar isto, passámos a abordar ginástica e andebol em simultâneo, aproveitando todo o espaço que tínhamos disponível nas aulas de 100', o que se mostrou uma boa estratégia de adaptação, no sentido em que os alunos puderam abordar ambas a matérias com as mínimas condições requeridas. A aulas de 50' passaram a ser direcionadas para a condição física e para uma passagem por todas as outras modalidades já lecionadas, que tivessem condições de realização naquele espaço.

Convivemos ainda com necessidades de ajustamento pontuais em tempo real, que surgiam na operacionalização do plano de aula. Estas tiveram a sua origem em fatores meteorológicos, o número de alunos não ser o previsto no planeamento, pela deteção de determinados erros das estratégias escolhidas para a aulas e ajustes em questões espaciais do exercício.

### **3. Avaliação**

Segundo Nobre (2015), a avaliação é o resultado de uma realização sujeita a uma perceção, sendo comparada com um modelo ideal dessa mesma realização. A avaliação depende de diversos fatores como o conhecimento do individuo, da formatação de pensamento, da forma como se analisa a sabedoria, da forma de ensino utilizada pelo docente e da forma de aprendizagem por parte do aluno (Álvarez Méndez, 2002).

De acordo com Rosado et al. (2002), a avaliação em EF foca-se sobre as habilidades motoras quer gerais, quer específicas, para além das habilidades desportivas e das habilidades características de atividades físicas não-desportivas. O objeto de

avaliação utilizado na educação física pode ir desde estruturas morfológicas e orgânicas a estruturas perceptivo-cinéticas e sócio emocionais, tendo sempre em vista aos objetivos estabelecidos.

No o nosso EP, dividimos a avaliação em três momentos durante cada unidade didática. Sendo elas a avaliação formativa inicial, avaliação formativo e avaliação sumativa. Relativamente aos testes FitEscola, foi realizada uma avaliação formativa inicial no 1º período, uma avaliação formativa no 2º período e uma avaliação sumativa no 3º período.

### **3.1.Avaliação Formativa Inicial**

É a partir da avaliação formativa inicial que o professor consegue apurar as capacidades que o aluno tem (Noizet & Caverni, 1983). Nela, o docente observa quais as condições do aluno para determinada matéria, constatando se estes possuem ou não os pré-requisitos para adquirir novos conhecimentos, assim como serve para detetar possíveis dificuldades na aprendizagem do discente, permitindo-nos criar estratégias para adaptar todo o processo de ensino-aprendizagem (Haydt, 2011).

Ao longo do ano, utilizámos diferentes métodos para analisar o desempenho dos alunos. No entanto, procurar, junto deles, perceber quais as experiências transatas que teriam com as matérias que iríamos abordar foi algo que concretizámos no início de todas as UD. Isto surge com o objetivo de entender o conhecimento teórico que era possuído e qual seria o sentimento que eles nutriam pela matéria em causa. Com isto conseguimos detetar que os alunos, em algumas matérias, não tiveram o contacto desejado, devido à pandemia que nos acompanhou nos últimos dois anos letivos, para além de alguns receios em relação a determinadas modalidades muito por culpa da falta de conhecimento e experiência nestas.

Relativamente às componentes técnico-táticas, nos JDC, priorizámos o jogo como forma de avaliar os alunos, por vezes não foi utilizada a forma de jogo formal. No voleibol e no basquetebol utilizámos forma de jogo reduzido, 2x2 e 3x3, respetivamente. No primeiro, em adição ao jogo, os alunos foram avaliados ainda em exercícios mais analíticos, que visavam a análise isolada de ações como o passe, a manchete e os serviços por cima e por baixo.

Na UD de ginástica de solo foi desenvolvida uma sequência com elementos básico, considerados pré-requisitos para o 9º ano, já na ginástica de aparelhos, os alunos teriam de realizar os saltos onde seriam avaliados de forma sumativa. À semelhança da última, no Atletismo, os discentes realizaram todas as disciplinas onde seriam avaliados no fim da UD.

Em todas as UD foi utilizada como instrumento de avaliação uma grelha que continha em os elementos considerados pré-requisito e suas respectivas as componentes críticas, os alunos foram classificados de 0 a 2 (0 – não executa; 1 – executa; 2 - executa bem) (apêndice IV). O nível zero correspondia ao nível pré-introdutório/introdutório, onde se encontravam aqueles que não realizavam o elemento em causa ou que demonstravam imensas dificuldades. No nível 1 constavam aqueles alunos que já mostravam estar no nível elementar, possuindo um razoável ou bom domínio do elemento em avaliação. Por fim, o nível 2 representava o nível avançado, que era atribuído àqueles que já demonstravam mestria na execução.

Este instrumento foi projetado para ser objetivo e adequado às suas pretensões, de preenchimento fácil e rápido no sentido de facilitar uma recolha de dados. Permitiu-nos estabelecer grupos de nível, com base nas suas competências, o que se formulou como a base do nosso planeamento e operacionalização, tendo em conta que o trabalho por níveis foi predominante ao longo do ano letivo.

### **3.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa tem a função de determinar o posicionamento do aluno relativamente à matéria ao longo da unidade de ensino, com o objetivo de reconhecer eventuais dificuldades e definir estratégia para estas (Ribeiro, 1999). De acordo com o mesmo autor, este tipo de avaliação deve ter um carácter contínuo e regular, fazendo um acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, sistematizando-o.

Esta modalidade avaliativa, de forma geral, consiste na recolha de dados, utilizados para melhorar o rendimento do aluno, esta serve para o professor avaliar não só o discente como também as suas próprias estratégias de ensino, ao contrário da avaliação geral que apenas valoriza o rendimento (Siedentop, 2008). Este tipo de avaliação tona-se vantajosa no sentido em que permite uma regulação do processo de

aprendizagem, podendo recuperar ou alterar estratégias inicialmente adotadas (Ferreira, 2007).

A avaliação formativa informal foi a escolha feita por nós e pela professora orientadora, por se figurar como mais prática, tendo um papel facilitador para todo o processo avaliativo. Para além disto, e indo ao encontro à nossa pretensão de colocar responsabilidade no aluno, relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa teve um cariz interativo.

Este tipo de avaliação, com uma regulação interativa, permite-nos perceber a perspetiva e funcionamento cognitivo do aluno em relação a tarefa que este está a realizar, aqui podemos ainda examinar quais as estratégias utilizadas pelo discente (Bonniol, 1984). Aqui utilizámos o questionamento e a observação para retirar informações relativas à tomada de decisão dos alunos, pudemos ter a visão que eles tinham da tarefa e de que forma a estariam a processar a nível cognitivo, bem como de que forma usam a matéria para resolver determinados problemas/adversidades que possam ocorrer durante o exercício. Esta perspetiva avaliativa pode nos ter condicionado o juízo relativamente ao momento da avaliação dos resultados dos alunos, mas permitiu-nos fazer a leitura de como o discente processou, o que empregou e de que forma se interessa a nível pedagógico em relação aos objetivos avaliados (Nunziati, 1990).

Este tipo de abordagem vem na linha de pensamento já supramencionada neste documento, onde nós, enquanto professores, tentamos criar uma relação com o aluno. Não sendo apenas para fins de controlo do clima e da disciplina, mas também com o objetivo de comprometer o aluno o máximo possível com o seu processo de ensino-aprendizagem dando-lhe um papel mais ativo.

### **3.3.Avaliação Sumativa**

De acordo com Ribeiro (1999) ,a avaliação sumativa é entendida como avaliação do rendimento do aluno no final de cada UD, sendo que esta se situa na parte final do segmento de aprendizagem. Tem como objetivo perceber o nível dos discentes na matéria abordada ao longo da UD e de que forma esta foi consolidada, perspetivando também o cumprimento ou não os objetivos definidos inicialmente (Alves, 2002).

Ao longo do ano, para este momento de avaliação, foram utilizadas diferentes formas de avaliação. No caso do atletismo os alunos, à semelhança da avaliação formativa inicial, realizaram as provas referentes a cada disciplina, aqui para a cada elemento técnico foi atribuída uma percentagem, estes elementos eram repartidos pelas suas componentes críticas, cada componente era classificada de 1 a 5 (1 – muito insuficiente; 2- insuficiente; 3- suficiente; 4- bom; 5- muito bom) (apêndice V). O andebol, tal como o atletismo, assumiu o mesmo formato da avaliação formativa inicial, onde os alunos foram avaliados em situação de jogo formal, sendo que a grelha se organizou da mesma forma que o atletismo com uma classificação de 1 a 5 para as componentes avaliativas. Seguindo a mesma linha de classificações o voleibol, foi avaliado primeiro em situação de 2 x 2 com o intuito de observar com mais atenção os elementos técnicos, e para avaliar os alunos em situação de jogo foi realizado o 6x6.

Na ginástica de solo, o basquetebol e a ginástica de aparelhos, a classificação do desempenho nos elementos avaliados foi de 0 a 2 (tal como na avaliação formativa inicial), sendo que cada uma das componentes avaliadas tinha a si atribuída uma determinada percentagens. A avaliação da ginástica de aparelhos não diferiu em nada do primeiro momento de avaliação. A ginástica de solo assumiu um processo de ensino-aprendizagem mais autónomo. Os alunos, organizados em grupos por eles definidos, tinham à sua responsabilidade a apresentação de uma sequência gímnica com requisitos obrigatórios definidos.

Por fim, no basquetebol avaliámos os alunos em dois momentos, primeiro através de um exercício critério definido pela professora orientadora, comum a todas as turmas do 9º ano, aqui eram avaliadas questões técnicas de uma forma mais isolada. Num segundo momento os alunos foram avaliados em situação de jogo no jogo reduzido de 3x3, apesar de o 5x5 ser o objetivado pelo PNEF, decidimos que eles não mostravam nível suficiente para a exigência de um jogo com esse formato.

Nesta jornada foi nos permitido experienciar diferentes formas e abordagens de avaliação sumativa. Esta diversidade veio-nos preparar para diversos cenários avaliativos, para além de nos fazer perceber que por vezes há a necessidade de adaptar a forma de avaliar.

### **3.4.Autoavaliação**

A autoavaliação é o momento em que o aluno faz a análise da sua prestação na disciplina. O professor deve-se assumir como o orientador de todo este processo de autorreflexão (Ferreira, 2007). Através deste tipo de avaliação o discente acaba por ter um papel ativo na sua avaliação, derivado de envolvimento pessoal no processo avaliativo inerente a uma autoavaliação. Ao analisar o seu desempenho o alunos terá maior responsabilidade sobre, tendo em si o seu próprio regulador de aprendizagem (Vieira, 2013).

Tendo estes autores em conta, no final de cada período a autoavaliação era aplicada. Esta na última semana do período era disponibilizadas aos alunos na plataforma *TEAMS* (apêndice XII a XIV). Nela eles teriam de avaliar o seu desempenho em cada uma das áreas de competência da disciplina (Área das Atividades Físicas; Área da Aptidão Física; Área dos Conhecimentos; Área de Desenvolvimento Pessoal e Relacionamento Interpessoal), sendo que realizavam uma autoclassificação de 1 a 5 (1 – muito insuficiente; 2- insuficiente; 3- suficiente; 4- bom; 5- muito bom), de acordo com a sua perspetiva em relação à afirmação que lhes era apresentada, na Área das Atividades Físicas os alunos deveriam realizar a autoavaliação das duas UD abordadas durante o período. Em adição a esta classificação eles teriam de fazer uma sucinta reflexão em cada uma das áreas.

### **3.5.Parâmetros e Critérios de Avaliação**

Definidos pelo GDEF, os parâmetros e critérios de avaliação (apêndice VI), estes surgem com o objetivo de uniformizar a avaliação da disciplina em todos os anos de escolaridade, cada ano tem os seu parâmetros e critérios de avaliação. No 9º ano, são divididos em quatro domínios sendo eles: Área das Atividades Físicas (50%); Área da Aptidão Física (20%); Área dos Conhecimentos (5%); Área de Desenvolvimento Pessoal e Relacionamento Interpessoal (25%). Em caso de o aluno ter atestado médico, a Área de Atividades Físicas deixa de ser cotada e os 50 pontos percentuais divididos pelas restantes áreas passando as Áreas dos Conhecimentos a valer 75% e a Área de Desenvolvimento Pessoal e Relacionamento Interpessoal 25% (apêndice IX).

Tal como as áreas acima referidas, estão ainda definidos perfis de desempenho para cada uma destas (apêndice VII e VIII). Há um perfil para cada uma das possíveis



classificações para o 9º ano indo compreendendo-se estas entre o nível 1 e 5. A construção destes perfis, assim como a criação dos critérios, veio uniformizar os níveis na disciplina, para que os alunos nunca sejam prejudicados em relação aos outros, por divergências de interpretação por parte dos docentes. Para além destes fatores, vêm dar uma linha orientadora aos professores para que estes possam situar mais facilmente o desempenho dos alunos. Os alunos com atestado também têm perfis para medir o seu desempenho (apêndice X e XI).

#### **4. Coadjuvação no 1º Ciclo**

No âmbito da coadjuvação a outro ciclo de ensino, colaborámos com uma turma do 4º ano do Centro Escolar de Cantanhede, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, sendo esta turma da responsabilidade da professora Rita Mendes. Esta intervenção teve a duração de 4 semanas, integrando as últimas duas semanas de novembro e as primeiras duas semanas de dezembro, onde todas as segundas feiras deste período, às 14h30 tivemos a responsabilidade de orientar a sessão de aula. Numa primeira ocasião apenas observámos a aula da professora orientadora, tendo a oportunidade de auxiliar nas ajudas aos alunos nos elementos gímnicos. Nas restantes aulas foram abordadas matérias introdutórias às modalidades de atletismo e voleibol.

Após esta intervenção concluímos que os cinco anos que separam o 4º ano do 9º ano constituem um intervalo de tempo muito importante no que diz respeito ao crescimento e à aquisição de responsabilidades. Para que consigamos ter sucesso neste nível de ensino é necessário ter em atenção a forma como agimos perante os alunos, a nossa postura não deve ser tão descontrainda, visto que isto poderá transmitir um sentimento de desvalorização da tarefa ou criar uma janela de oportunidade para um desvio comportamental. Devemos deixar, desde cedo, claro que o mau comportamento pode trazer consequências. Estabelecer as regras de imediato, deixando claras as possíveis consequências e os limites que os alunos devem ter, é fundamental para conseguir manter o controlo sobre o clima e a disciplina da aula.

Para estas faixas etárias as instruções devem ser mais simples, curtas e sempre acompanhadas por uma demonstração, para que haja um modelo de ação e a sua atenção acaba por se direccionar para o individuo que está a fazer a demonstração, focando-os mais na informação que pretendemos transmitir. Ao longo desta experiência, a explicitação do

“porquê” e “para quê” foi fundamental para o sucesso de todas as tarefas, no sentido em que foi um fator facilitador para o entendimento dos exercícios por parte dos alunos.

Experiências em diferentes ciclos de ensino, acabam por tornar o nosso planeamento e intervenção mais flexíveis, termos que nos adaptar a diferentes idades e inerentes dificuldades, prepara-nos para as mais diversas situações e contextos. Mostrando que a adaptabilidade do PEA e a capacidade do professor para se adaptar perante as várias conjunturas com que se pode encontrar são, certamente, pontos de extrema importância na carreira docente.

## **5. Questões dilemáticas**

Ao longo de todo o percurso pelo estágio proporcionado, várias foram as dúvidas e dilemas que surgiram. Neste tópico serão apresentadas algumas das questões dilemáticas que levantar no decorrer do EP, bem como as estratégias que assumimos como forma de as solucionarmos.

A pandemia foi um fator limitador em todas as esferas da sociedade, o ensino não foi exceção. Nos dois anos letivos que antecederam o nosso EP, os alunos apenas tiveram aulas de EF de caráter presencial em dois períodos. Este contexto, para além de todos os constrangimentos que teve ao nível do desempenho da disciplina, deu origem a novos receios e preocupações. A forma como iríamos abordar e planear as aulas atendendo a toda as regras de segurança foi algo que nos causou um receio, no sentido em que não sabíamos se isto poderia afetá-las de alguma forma. Este dilema acabou por se mostrar de fácil resolução, os alunos já estavam familiarizados com a conjuntura, o que nos facilitou o trabalho, para além disto, e junto da professora orientadora, definimos um conjunto de regras e normas de segurança para a disciplina, acrescentando às já existentes. Foram ainda contruídas dinâmicas com as turmas como por exemplo: organização dos alunos durante a instrução/preleção do professor e posicionamento da turma no momento do aquecimento.

Outro dos dilemas teve como base a nossa experiência enquanto alunos. Ao longo da nossa vida, vimos e sentimos que a EF tem tendência para ser desvalorizada pelos alunos, muitas vezes vista como um “espaço de recreio” as turmas não se sentem motivadas para a disciplina. Isto aliado ao fator de muitos não gostarem de algumas das modalidades abordadas ou de praticar desporto de forma geral, poderia ser um entrave na

criação de um bom ambiente de aprendizagem, motivador e desafiante para o grupo. Apesar de não ser tão acentuado como se pensava inicialmente, a turma demonstrava uma baixa motivação e empenhamento nas sessões de aula. Como já foi referenciado ao longo deste documento, a relação professor-aluno foi uma estratégia bem assente para diversas situações e áreas de intervenção. Esta teve um papel importante para a resolução deste dilema, no sentido em que com o maior conhecimento do aluno conseguimos perceber o que o motivava mais e o que tinha um efeito mais desmotivador. Acrescentando a esta estratégia, a sensibilização dos alunos para os todos os benefícios que a EF pode providenciar à sua vida, que vão muito além da vertente física, foi também uma aposta para responder a esta questão.

A projeção do PEA de uma turma tendo em conta as suas individualidades nunca foi o problema, este surgia no momento da operacionalização. O facto de sermos apenas um professor e termos à nossa responsabilidade cerca de 20 sujeitos, todos com características diferentes, foi algo que nos levantou alguma preocupação, pela dificuldade que representa chegar a todos estes alunos. No entanto, esta dilemática rapidamente se dissipou com a aplicação de estratégias e com a experiência de intervenção. A organização dos discentes por grupos de nível foi uma prática recorrente no decorrer do ano letivo, esta solução vigorou-se muito por influência, mais uma vez, da professora orientadora que utiliza este método como prática comum. Para além de facilitar a nossa intervenção, esta organização da turma respeita os diferentes níveis de desempenho de todos, não prejudicando ninguém.

Embora estas tenham sido as estratégias escolhidas para dar resposta às questões dilemáticas que surgiram, isto não quer dizer que sejam a solução para todos os contextos. Enquanto docentes devemos, primeiro que tudo, analisar a conjuntura à nossa volta, de forma a conseguirmos assumir o melhor caminho, tendo sempre em consideração que não há apenas uma forma de chegar ao sucesso.

## **ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

A fim de cumprir com a Área 2 do EP, tínhamos que assessorar um cargo de gestão escolar, sendo escolhido um cargo de gestão intermédia, a direção de turma. Durante o ano letivo, colaborámos com a professora Maria Edite Silva, Diretora de Turma do 9ºE e, tal como nós, pertencente ao departamento de expressões, sendo ela docente de Educação Visual.

Relativamente às tarefas inerentes ao cargo, a primeira tarefa à nossa responsabilidade foi a realização da caracterização da turma, esta mostrou-se bem mais demorada do que esperado por ainda haver alguma carência de informação relativa a alunos que tinham sido transferidos de outras escolas, isto acabou por nos dificultar e atrasar o trabalho. Associadas a este cargo, tínhamos tarefas mais recorrentes, como a justificação de faltas e/ou assuntos que careciam de uma atualização do dossier da turma, que eram tratadas semanalmente.

Com um carácter pontual, mas de grande importância, as tarefas de preparação das reuniões intercalares de final de período, foram aquelas que representaram uma maior aprendizagem, muito pela sua complexidade e densidade de trabalho. Antes de todas as reuniões analisávamos os casos indicados pela diretora turma como sendo os alunos mais problemáticos, a nível de comportamento e/ou a nível de aproveitamento. Para efetuar esta análise utilizámos os processos individuais de cada um, procurando razões para os problemas, sendo que alguns deles apresentaram problemas familiares, financeiros e outros problemas comportamentais que os acompanham desde o início do seu percurso académico. Para além disto, havia a necessidade de fazer um levantamento relativo a dados de desempenho dos alunos, bem como apoios e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

É possível, logo de partida, identificar os vários benefícios ao assessorar este cargo, que, para além de todo o trabalho administrativo, organizacional e de gestão, acarreta ainda com a necessidade de desenvolver um perfil específico e exigente. Contudo, a aquisição das competências, que a este cargo dizem respeito, visa munir-nos

com as ferramentas necessárias para que o consigamos desempenhar com a mesma eficácia no futuro.

Com esta experiência, e através do acompanhamento à professora Edite Costa, foi-nos demonstrada a real importância do diretor de turma, não só no tratamento de questões burocráticas, mas também na resolução de problemas. Nesta assessoria, aprendemos que a melhor forma de resolver um problema não é a reagir, é a agir, em vez de ter que remediar um problema, devemos procurar que este não chegue a acontecer. A utilização de todos os meios e informações que possamos reunir, e a constante comunicação com encarregados de educação, professores e alunos, são estratégias base para o bom desempenho do cargo de diretor de turma.

### **ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS**

Neste capítulo será abordada a Área 3, referente aos projetos e parcerias educativas, como indicado no nome. Nesta área desenvolvemos competências relativas ao planeamento, operacionalização e avaliação de projetos educativos e curriculares, bem como ainda foram realizadas colaborações noutros projeto e atividades.

Enquanto núcleo tivemos à nossa responsabilidade a construção, dinamização e operacionalização de três projetos, ambos propostos pela professora cooperante. O projeto Clativo+, o ClubeFIT e o Torneio de Basquetebol 3x3, foram os projetos que, durante o ano letivo, ficaram ao nosso encargo. Num contexto onde a conjuntura, relativamente à pandemia, estava a evoluir positivamente, esta iniciativas constituíam-se como uma forma de regressar à normalidade.

O projeto Clativo+, surgiu no âmbito do Projeto de Promoção da Educação para a Saúde (PPES), com o objetivo de promover a atividade física por meio de momentos de lazer e brincadeira, fomentando ainda as relações interpessoais entre as crianças através destes momentos, especialmente depois de dois anos de contexto pandémico, caracterizados pela inatividade. Para este fim, era projetada a criação de circuitos lúdicos em todas as escolas do pré-escolar e do 1º ciclo do AEMM, estes foram pensados e contruídos para a promoção e desenvolvimento das capacidades motoras nas crianças, mais especificamente, capacidades coordenativas e condicionais. Aqui seria necessária a

colaboração da Câmara Municipal de Cantanhede, para contribuição de recursos materiais e humanos necessários para a construção dos circuitos.

Numa segunda fase deste projeto, seria realizada uma formação a professores e auxiliares da ação educativa, do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva. Esta ação de formação foi formulada como uma exposição detalhada e aprofundada de todas as informações relativas aos circuitos lúdicos, desde os objetivos destes até às formas de os operacionalizar. Esta iniciativa surgiu com o intuito de tornar a intervenção deste grupo mais efetiva no que concerne à condução dos circuitos lúdicos.

Pelo facto da Câmara Municipal não nos conseguir providenciar, naquele momento, os recursos materiais e humanos fundamentais para avançar com o projeto, não nos foi possível realizá-lo. Posto isto, focámo-nos nos outros dois projetos que nos tinham sido propostos.

No 3º período, e no âmbito do Desporto Escolar surgiu o Torneio 3x3 de basquetebol, realizado no dia 27 de abril. Este evento perspetivou a promoção da atividade física e dinamização da modalidade, que tem uma grande tradição e presença na cidade de Cantanhede. Embora sua relevância no concelho, o basquetebol não estava inserido nos horários do Desporto Escolar, por isso e com o objetivo de preparar os alunos para o torneio, foram abertos treinos para toda a comunidade estudantil da EBMM.

Ao longo dos segundo e terceiro períodos foram planeados e desenvolvidos treinos semanais para preparar o torneio. Foram realizados quatro treinos das 15h30 às 17h, num período de 4 semanas, nos dias 23/03, 30/03, 06/04 e 20/04. Estes treinos desenvolveram-se com o objetivo de preparar e fornecer bases aos alunos interessados em aprender e saber mais acerca da modalidade, permitindo uma prática eficaz e integrada da mesma. Apesar de servirem como uma forma de preparação do torneio 3x3, estas sessões estavam abertas, como já referenciado, a todos os alunos que quisessem participar, independentemente da sua participação ou não no torneio. Numa fase inicial foi feita uma avaliação do nível dos participantes para, posteriormente, serem organizados de acordo com a sua proficiência. Durante os treinos foram abordados vários conteúdos, escolhidos tendo em conta as necessidades dos discentes. Ações técnico-táticas como o passe, drible, desmarcações e lançamentos, foram trabalhadas com o objetivo de torná-los mais proficientes na execução de princípios de jogo como a progressão, a mobilidade

e a ocupação racional de espaço. Procurámos, sempre que possível, o trabalho através de situações de jogo.

Em adição aos treinos, e com o intuito de preparar o torneio, promovemos uma formação de arbitragem para os alunos que iriam exercer estas funções no dia do evento. Para os árbitros de campo, foi explicado o regulamento e as regras base de jogo, através do recurso a vídeos e a uma apresentação que envolvia as principais sinaléticas e regras, da competição do basquetebol 3x3. Quanto aos árbitros de mesa, foram-lhes apresentadas as fichas de jogo e como estas deveriam ser preenchidas. Estas funções foram cumpridas por alunos dos 9º anos convidados pelo núcleo a colaborar no torneio, de forma a promover a integração deles na organização e na colaboração em atividades escolares, com o objetivo de fornecer novas experiências e competências que não podem ser trabalhadas em aula.

Relativamente ao torneio em si, houve a perspetiva de realizar uma competição com 4 escalões: infantis A (2011/2012); infantis B (2009/2010); iniciados (2007/2008); juvenis (2005/2006). Cada equipa poderia inscrever no mínimo 3 jogadores e no máximo 4, devido à falta de equipas não foi possível realizar a competição entre equipas do escalão de juvenis. Ao todo o torneio registou a inscrição de 59 alunos, que se converteram em 9 equipas de infantis A, 7 equipas de infantis B e 6 equipas de iniciados. No dia do evento foram necessários alguns ajustes nas equipas, pela falta de comparência de alguns membros.

Enquanto núcleo, e por falta de comunicação, tivemos relativas dificuldades no momento do pré-evento, realizando algumas tarefas sem a antecedência necessária. No entanto, e com a colaboração de todos, conseguimos reverter a situação. A inexperiência em eventos destes acabou por ser colmatada pelo trabalho e ótima intervenção no momento da realização do evento.

O ClubeFit foi um projeto realizado durante todo o ano, surgindo no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada. Formulou-se como um espaço que providenciava sessões de treino visadas para a melhoria da composição corporal e da aptidão física dos alunos referenciados para este projeto, tendo como principal premissa a redução do IMC e o alcance da zona saudável.

Para além deste objetivo, pretendemos valorizar e distinguir os três grandes Valores Olímpicos, promovendo uma maior consciencialização acerca dos mesmos.

Neste sentido, delineamos como objetivos a promoção da Excelência (empenho, esforço e determinação), Respeito (ética e saber estar) e Amizade (interajuda, cooperação e relações interpessoais), num ambiente participativo, motivado, igualitário e inclusivo dos seus participantes.

Fazendo parte do Projeto Olimpíada Sustentada, o ClubeFit apoiou-se na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), na qual se começa por afirmar que “ninguém deve ser deixado para trás”, sendo este um dos grandes objetivos deste projeto, onde será promovida e valorizada a inclusão, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social. Para este projeto foram selecionados 2 objetivos dos 17 constituintes no POS, sendo eles o 3º objetivo, “Saúde de Qualidade” e o 17º objetivo “Parcerias para Implementação dos Objetivos”.

O primeiro objetivo selecionado visa garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos em todas as idades. O que se enquadrou no ClubeFit, tendo em conta que este tinha a pretensão de auxiliar os alunos da EBMM a combater comportamentos de risco como o sedentarismo, o excesso de peso e a obesidade. Já o 17º objetivo, procura reforço dos meios de implementação e revitalização da parceria global para o desenvolvimento sustentável. O que se encontrou igualmente presente no projeto ClubeFIT, no sentido em que foram promovidas parcerias com: psicólogos; nutricionista; responsáveis pela coordenação do PPES no AEMM.

O ClubeFit abarcou um total 206 alunos, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da EBMM. Dos 206, 141 são do 2º ciclo do ensino básico, destes 141, 12 foram indicados com magreza e os remanescentes 129 foram referenciados com excesso de peso. No 3º ciclo do ensino básico, foram referenciados 65 alunos, destes apenas um aluno foi referenciada por magreza, os restantes foram todos selecionados por apresentarem excesso de peso. Os alunos foram selecionados por meio do seu índice de massa corporal (IMC), recolhido no início do ano letivo. Aqueles que demonstraram ter um IMC fora da zona saudável foram referenciados para integrar o ClubeFIT. Contudo, apesar dos alunos referenciados, este foi um espaço aberto a todos os integrantes do corpo discente da escola.

Durante todo o ano o núcleo de estágio, em colaboração com os professores José Morgado e José Miguel, disponibilizou quatro horários semanais de treino, para que



todos os alunos tivessem a oportunidade de participar no ClubeFit. Na tabela abaixo está o horário semanal de funcionamento.

Tabela 2 - Horário ClubeFit

<b>Horário ClubeFIT</b>	
<b>Dia</b>	<b>Hora</b>
<b>Segunda-feira</b>	17h30-18h30
<b>Terça-feira</b>	15h30-16h30
<b>Quinta-feira</b>	16h30-17h30
<b>Sexta-feira</b>	17h30-17h55

Os alunos foram avaliados e premiados de acordo com o desenvolvimento e cumprimento dos três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), implementados e promovidos ao longo das sessões de treino, tendo em vista formar e educar os mesmos de forma integral no que respeita o conjunto destes valores.

O valor da Excelência será o valor com maior ênfase, indo ao encontro do nosso objetivo principal (melhorar a composição corporal e a saúde dos alunos, reduzindo o IMC e alcançando a zona saudável). Cada valor olímpico valerá uma percentagem e será dividido em cinco critérios de mensuração, criando uma base para avaliar os alunos (apêndice XV).

Como culminar deste projeto tivemos o evento FIT-Challenge que pretendeu promover uma competição saudável através da realização uma série de provas físicas. O principal objetivo deste FIT-Challenge, tal como o ClubeFit passou por entregar à população escolar mais oportunidades de envolvimento na atividade física, promovendo um estilo de vida saudável e ativo, contextualizando os valores olímpicos na sociedade. O FIT-Challenge destinou-se a todas as turmas de 5º, 6º e 7º ano de escolaridade da Escola Básica Marquês de Marialva. Contudo, foi permitida a participação dos alunos de 9º ano em todas as atividades de organização necessárias à realização do evento.

Acrescentando a estes projetos, colaboramos em várias atividades promovidas pelo GDEF como: torneiro inter-turmas de voleibol; torneiro inter-turmas futsal; Mega Sprinter; Corta-Mato; Semana da inclusão; Dia do Desporto Escolar; Circuitos Cronometrados; Caminhada Solidária. Em colaboração com o professor José Miguel, tivemos ainda a oportunidade de intervir em sessões de natação adaptada. Fora do GDEF,

fizemos parte do grupo responsável por organizar e realizar a atividade de receção aos alunos no 5º ano.

De grosso modo, todas as atividades e projetos permitiram planear e intervir em diversas situações, possibilitando-nos adquirir aprendizagens que se mostraram enriquecedoras no aumento da nossa capacidade e competências, relativas à organização e gestão de eventos, que têm um papel fundamental na comunidade escolar. Este tipo de experiências mostrou-nos o impacto que podemos ter na promoção do desporto e da atividade física que tem uma relevância enorme no bem-estar dos alunos.

#### **ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL**

O EP marca a nossa transição de aluno para professor, aqui temos as primeiras vivências da vida docente, por isto torna-se um momento fulcral na construção da nossa identidade profissional, sendo a atitude ético-profissional um dos pilares da mesma. Para além da sua transversalidade relativamente à dimensão intervenção pedagógica, a atitude ético-profissional, tem um papel bastante relevante na nossa forma de atuar enquanto professores (Ribeiro-Silva et al., 2018).

Atendendo a isto e ao facto de o docente ter um papel fundamental não só na formação académica dos alunos, mas também na formação do seu carácter, podemos afirmar que esta dimensão é, provavelmente, aquela que terá mais impacto na vida do estudante. No nosso papel de formador, acabamos por ser um modelo para o aluno, sendo um exemplo de ação para eles.

Como tem vindo a ser reforçado neste documento, a nossa atuação pedagógica focou-se bastante numa relação através da criação de laços e empatia com os alunos, com isto um nosso impacto acaba por ser maior. Tendo em conta este facto, priorizámos permanentemente a transmissão de valores e normas ético-morais. Mantendo a nossa autoridade, tratamos sempre o aluno como igual, comprometendo-nos sempre com aquilo que lhes transmitíamos, evitando quaisquer incoerências, liderámos pelo exemplo.

Assim como foi dada importância à relação professor-aluno, procurámos sempre estabelecer uma ligação aos nossos colegas docentes e não docentes. O bom relacionamento com os primeiros, mostrou-se benéfico para a nossa formação, não só

pela partilha de ideias e experiências, mas também pelos conselhos que nos foram fornecidos ao longo do estágio. As atividades e projetos onde tivemos participação comum, acabaram por ter uma parte do seu sucesso atribuído ao bom e saudável ambiente de trabalho. Apesar de, por vezes, ser desvalorizado o relacionamento com o pessoal não docente, foi, provavelmente, o mais importante para que o nosso EP tivesse sucesso. Não só por eles serem fundamentais para todas as áreas inerentes ao ensino, mas também por se serem um agente fulcral para a nossa inserção na comunidade escolar e na adaptação a um novo contexto tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Devemos sempre valorizar todos os agentes colaboradores do ensino, visto que todos eles têm um papel fundamental na nossa intervenção enquanto docente.

Sendo o EP em contexto académico, e com todas as responsabilidades que nós temos perante os alunos, a nossa formação deve ser contínua. Devemos ter a preocupação de procurarmos o constante investimento na nossa formação individual, enquanto profissionais e indivíduos. Para tal, o estudo de artigos e livros, bem como a partilha e debate de ideias foram práticas recorrentes no decorrer desta jornada. Com objetivo de contribuir para esta construção de conhecimento, frequentámos algumas formações que achámos ser enriquecedoras para o nosso processo de aprendizagem.

### CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE 7º E 9º ANOS DA EB2,3 MARQUÊS DE  
MARIALVA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO  
COMPARATIVO ENTRE ALUNOS FEDERADOS E NÃO FEDERADOS

MOTIVATION OF STUDENTS IN THE 7TH AND 9TH GRADE FROM EB2,3  
MARQUÊS DE MARIALVA IN THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION:  
COMPARATIVE STUDY BETWEEN FEDERED AND NON-FEDERED  
STUDENTS

**João Filipe Garcias Amarelinho**

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Coimbra, Portugal

**Resumo:** Este estudo surgiu com o objetivo de investigar quais os estados de motivação que os alunos têm para a disciplina de Educação Física e se estes se alteram entre alunos federados e não federados. Para esta pesquisa foi utilizada uma adaptação portuguesa do PLOCQ. O questionário foi aplicado a 85 com idades compreendidas entre os 12 e 16 ( $M=13,35\pm 1,282$ ), sendo que 44 (51,8%) são do 7º ano e 41 (48,2%) são do 9º ano, dos 85, 31 (36,5%) são federados e 54 (63,5%) não o são. Ao nível dos resultados podemos observar que os alunos apresentam um *score* mais elevados nos estados motivacionais mais autodeterminados, o contrário acontece aos estados menos autodeterminados. Relativamente à comparação entre federados e não federados, apesar de haver uma ligeira diferença, onde os federados se mostram mais autodeterminados para a educação física, esta não se revela significativa como podemos observar nos níveis de significância para cada dimensão: motivação intrínseca  $p=0,963$ ; regulação identificada;  $p=0,889$ ; regulação introjetada  $p=0,780$ ; regulação externa  $p=0,069$ ; amotivação  $p=0,913$ . Os resultados indicam que o desporto federado não é um fator que tem um impacto significativo nos estados motivacionais.

**Palavras-chave:** Educação Física, Motivação, Autodeterminação, Atividade Física

**Abstract:** *This study arose with the aim of investigating which states of motivation that students have for the discipline of Physical Education and whether these change between federated and non-federated students. For this research, a Portuguese adaptation of the PLOCQ was used. The questionnaire was applied to 85 aged between 12 and 16 ( $M=13.35\pm 1.282$ ), with 44 (51.8%) in the 7th grade and 41 (48.2%) in the 9th grade, of the 85, 31 (36.5%) are federated and 54 (63.5%) are not. In terms of results, we can realize that students have a higher score in more self-determined motivational states, the opposite happens to less self-determined states. Regarding the comparison between federated and non-federated, although there is a slight difference, where the federated are more self-determined for physical education, this is not significant as we can see in the levels of significance for each dimension: intrinsic motivation  $p=0.963$ ; identified regulation;  $p=0.889$ ; introjected regulation  $p=0.780$ ; external regulation  $p=0.069$ ; amotivation  $p =0.913$ . It was concluded that federated sport is not a factor that has a significant impact on motivational states.*

**Keywords:** *Physical Education, Motivation, Self-Determination, Physical Activity*

## **1. Introdução**

Em Portugal, os níveis de atividade física são relativamente baixos, não chegando ao que é recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), contrariamente aos níveis de sedentarismo registados que se mostraram relativamente altos (Mota et al., 2016). Não sendo um problema relativamente às crianças, sabe-se que comportamentos sedentários na infância são preditores para o sedentarismo em idades mais avançadas, aqui já podem surgir problemas de saúde relativamente graves (Chinapaw et al., 2015). Para além disto, e com um agravamento devido ao contexto pandémico que nos acompanhou nos últimos anos, a saúde mental dos jovens é considerada precária (Creswell et al., 2021). A atividade física tem vindo a mostrar-se como um meio de combater todas estas problemáticas. Babic et al. (2014) defendem que esta tem um influência positiva na saúde mental, providenciando redução do stress, da ansiedade e da depressão. Bem como os já sabidos benefícios na saúde física de toda a população.

Posto isto, e tendo a EF um papel de difusor da atividade física e de estilos de vida saudável (Hills et al., 2015), nós, enquanto professores, temos um papel fundamental aqui. Durante o EP estamos em contacto com diversos jovens que nos veem como um modelo a seguir, assumindo-nos, muitas vezes, como um exemplo de ação. Para além disto, as aulas de EF têm, como já referenciado, um papel fundamental na promoção da prática desportiva e atividade física, no entanto são muitas as dúvidas, relativas à capacidade dos professores para motivarem os alunos nas sessões de aulas (Wintle, 2022).

Atendendo a esta situação, importa saber a perspetiva dos alunos, relativamente às aulas e no âmbito do Relatório de Estágio foi realizado um estudo que pretende analisar os estados motivacionais dos alunos na disciplina de EF e as diferenças entre federados e não federados neste ponto. Esta pesquisa inquiriu as turmas que estão à responsabilidade do núcleo de estágio, pertencentes à Escola Básica Marquês de Marialva, do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva.

Estes dados foram recolhidos e trabalhados com o fim de saber e perceber melhor como os alunos estão motivados para as aulas, de que forma se sente durante a sessão. Informações como esta são fundamentais para uma melhor abordagem ao planeamento e à própria intervenção.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 Atividade Física e a Educação Física**

Quando comparamos jovens ativos e inativos, os primeiros registam melhores níveis de aptidão cardiorrespiratória e muscular, melhor composição corporal e mais densidade óssea, (Janssen & LeBlanc, 2010). Apesar desta evidência, Portugal regista níveis de sedentarismos relativamente altos, não alcançando o tempo de atividade física mínimo recomendado (Mota et al., 2016).

Com os níveis de atividade física baixos, o sedentarismo é, cada vez mais, uma preocupação crescente. Embora vários estudos não tenham detetado relação direta entre o sedentarismo infantil e patologias nesta idade, foi observado que um comportamento sedentário na infância pode levar ao sedentarismo na vida adulta (Chinapaw et al., 2015). Nesta última faixa etária, são várias as evidências que relacionam a inatividade física com problemas de saúde que conduzem a uma morte prematura, sendo os problemas coronários os mais recorrentes (Ekelund et al., 2016).

Além das preocupações com a saúde física dos jovens, mais recentemente, surgiram apreensões em relação à sua saúde mental. Dados sugerem que a saúde mental de muitos jovens está longe de ser ótima. Em 2019, Deighton et al. relataram um número significativo de jovens que apresentam sinais de saúde mental precária, e essa tendência parece estar a aumentar após a pandemia (Creswell et al., 2021). É evidente o impacto positivo que a atividade física pode ter na saúde mental, incluindo uma redução do stress, da ansiedade e da depressão, juntamente com melhorias na autoestima (Babic et al., 2014). Isto adiciona mais peso ao argumento que a promoção de atividade física é uma prioridade chave.

Tendo em conta estas preocupações, a EF, para além todos os conteúdos que lhe são inerentes, tem vindo a ser considerada um meio para a promoção de estilos de vida saudáveis e atividade física (Hills et al., 2015; Laakso et al., 2008). No entanto, têm sido colocadas muitas dúvidas, relativamente à eficácia na concretização do objetivo de incentivar a prática de atividade física (Green & Thurston, 2002).

## **2.2. Motivação - Teoria da Autodeterminação**

A motivação é um dos aspectos mais investigados na disciplina de EF, nos últimos anos, no entanto, deparamo-nos com um termo confuso e multidimensional (Cera Castillo et al., 2015). De acordo com Saba (2001), é considerada como a chave de qualquer ação humana, sendo reconhecida nas múltiplas áreas da atividade física, comprovando-se como benéfica biológica e psicologicamente. De forma geral, diz-se que é algo que estimula as pessoas a realizar uma determinada tarefa (Vargas-Viñado & Herrera-Mor, 2020).

A Teoria da Autodeterminação reconhece que o comportamento humano é guiado por diferentes regulamentos motivacionais que variam nos seus níveis de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Existem três tipos de motivação, sendo elas, a motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação, estas explicam as diferentes razões pelas quais os indivíduos se envolvem em atividades (Deci & Ryan, 2011). A motivação intrínseca é o tipo de motivação mais autodeterminada e é definida como o envolvimento numa atividade para satisfação e prazer próprios (Ryan & Deci, 2000). As pessoas intrinsecamente motivadas são movidas para atuar pela diversão, desafio e emoção de fazê-lo (Niemic & Ryan, 2009).

A motivação extrínseca reflete a realização de um comportamento ou atividade por fatores externos ao indivíduo (Ryan et al., 2009). Na Teoria da Autodeterminação foram identificadas quatro regulações, para este tipo de motivação, que variam em autodeterminação. O tipo menos autodeterminado de motivação extrínseca é a regulação externa, por meio da qual os comportamentos são decretados para satisfazer uma vontade externa ou para obter uma possível recompensa imposta externamente (Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000).

O segundo tipo de regulação extrínseca é a introjetada que representa a motivação que é interna, mas ainda não faz parte do eu integrado (Wininger & Desena, 2012). Os comportamentos são estabelecidos com o sentimento de pressão para evitar a auto reprovação, para aumentar o ego ou sentir orgulho (Deci & Ryan, 2000).

O terceiro tipo de motivação extrínseca é a regulação identificada. Indivíduos que se envolvem em comportamentos considerados pessoalmente importantes, são motivados por regulação identificada (Ryan et al., 2009), sendo a mais autodeterminada quando comparada com a regulação introjetada e a regulação externa. No entanto, o



comportamento permanece extrinsecamente motivado, assim como o motivo subjacente ainda é instrumental (Standage et al., 2005). Um aluno que participa numa atividade de lazer pelos benefícios que lhe pode trazer, é um exemplo de uma regulação identificada da motivação.

Por fim, a amotivação, o tipo menos autónomo de motivação, é definida como a falta de intenção de agir e reflete a ausência de motivação intrínseca e extrínseca (Deci & Ryan, 2000). Um exemplo de desmotivação é um aluno que não sabe ao certo por que participa educação física e só contribui passivamente ou em nada (Taylor et al., 2010).

### **2.3 Motivação e Educação Física**

Segundo Moreno & Martínez (2006), as aplicações práticas da Teoria da Autodeterminação devem ter como objetivo estimular a orientação do indivíduo que pratica alguma atividade física, para isso é necessário um comportamento autodeterminado, para que este comportamento se evidencie. As aulas de EF devem ter um ambiente favorável a uma motivação autónoma para a atividade física e proporcionar aos alunos as atitudes e motivações necessárias para praticar atividade física fora do horário escolar (Zomeño & Marín, 2009).

Muitas vezes, o nível de atividade física apresentado nas aulas é influenciado pelo grau de motivação dos alunos (Morente Oria et al., 2015), sendo esta uma ferramenta que serve para a regulação motivacional e promoção de estilos de vida (Charchaoui et al., 2017). Além de tudo isto, deve-se notar que a motivação nem sempre é controlável devido às múltiplas condições externas que podem ou não facilitar o alcance de um estado adequado para enfrentar as tarefas (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2015).

É essencial que os alunos tenham experiências positivas nas aulas de EF para adquirir uma atitude mais favorável à atividade física, maior motivação autónoma e O aumento da prática de atividade física. Já foi comprovado que experiências gratificantes nas aulas, estão diretamente ligadas a uma maior afinidade pela atividade física (Aibar et al., 2015). Também foi observada uma relação positiva entre as atitudes relativas à EF e as razões intrínsecas para a prática desportiva (Gutiérrez, 2016). Da mesma forma que foi comprovado que comportamentos positivos em relação à disciplina estão relacionados a alunos intrinsecamente motivados (Koca & Demirhan, 2004), e que alunos que descrevem emoções positivas demonstraram um nível mais elevado de motivação

autónoma (Løvoll et al., 2020). A participação dos jovens em atividades físicas organizadas fora do contexto escolar será um dos fatores que poderá exercer influência na motivação dos alunos para estas aulas (Viira & Koka, 2012).

### 3. Objetivo de Investigação

Este estudo visa aferir quais os estados motivacionais dos alunos do 7º e 9º da EBMM para a disciplina de EF, bem como as diferenças na regulação destes estados entre os alunos que são federados e os que não o são, e se estas diferenças são significativas.

### 4. Pertinência do Estudo

Dada a importância que a EF tem na promoção da atividade física e a forma como a autodeterminação do aluno pode ter influência na prática da mesma, interessa perceber de que forma os alunos estão motivados para a disciplina. Para além disto, a comparação entre federados e não federados torna-se pertinente, no sentido em que podemos adaptar e adotar estratégias atendendo às especificidades de cada subgrupo.

### 5. Metodologia

#### 5.1.Participantes

O presente estudo tem como participantes 85 indivíduos. Todos eles são estudantes da Escola Básica Marquês de Marialva, do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, com idades compreendidas entre os 12 e 16 ( $M=13,35\pm 1,282$ ), sendo que 44 (51,8%) são do 7º ano e 41 (48,2%) são do 9º ano, dos 85, 31 (36,5%) são federados.

Tabela 3 - Caracterização da Amostra

<b>Idades</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
	30 (35,3%)	13 (15,3%)	25 (29,4%)	16 (18,8%)	1 (1,2%)
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>		
	45 (52,9%)		40 (47,1%)		
<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>7º ano</b>		<b>9º ano</b>		
	41 (48,2%)		31 (36,5%)		
<b>Federados</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		
	31 (36,5%)		54 (63,5%)		

## **5.2. Instrumentos e Procedimentos**

Como instrumento para este estudo foi utilizado o The Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ: Goudas, Biddle, & Fox, 1994). Este questionário possui 18 itens tendo uma escala de respostas tipo Likert de 7 níveis, que variam entre 1 (“Discordo totalmente”) e 7 (“Concordo totalmente”). Os itens estão agrupados em cinco grupos, com 3 a 4 itens, inseridos no continuum motivacional de acordo com a Teoria da Autodeterminação Deci & Ryan (1985), designadamente a motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Para esta pesquisa foi utilizada uma versão portuguesa do questionário supramencionado adaptado por Teixeira et al., (2018).

Pelo facto de os encarregados de educação assinarem, no momento da matrícula dos seus educandos, um consentimento informado, consentindo a participação dos alunos em eventuais recolhas de dados para estudo e pesquisas, não foi necessário pedir novamente autorização. No entanto, fizemos um levantamento desses mesmo consentimentos nas turmas que seriam alvo da aplicação dos questionários para garantir que poderíamos utilizar a totalidade a amostra. Posto isto, na aplicação dos questionários, foi realizada uma explicação necessária para o preenchimento destes. O professor estagiário da turma não esteve presente no momento em que os alunos responderam aos questionários para evitar qualquer tipo de condicionalismos.

Preenchidos os questionários os dados foram registados no *software IBM SPSS STATISTICS*, versão 27.0 para posterior análise.

## **5.3. Tratamento de Dados**

Os dados foram registados e analisados utilizando estatística descritiva e de frequência. Para comparar a regulação motivacional entre grupos, percebendo se esta é significativa, foi utilizado o teste Mann-Whitney. Este teste foi escolhido pelo facto de as variáveis não registarem uma distribuição normal, sendo necessário recorrer a um teste não paramétrico.

## 6. Resultados

### 6.1.Regulação motivacional

Na tabela seguinte, serão apresentados dados relativos à estatística descritiva dos grupos contantes no questionário utilizado para este estudo. Indo ao encontro à Teoria da Autodeterminação, os itens de resposta dividem-se por cinco estados motivacionais: Regulação Externa; Regulação Identifica; Motivação Intrínseca; Amotivação; Regulação Introjetada.

Destes estados de motivação, a motivação intrínseca define-se como a mais autodeterminada, no sentido contrário, a regulação externa é o estado com menos autodeterminação. Já a amotivação representa a falta de intenção de agir e reflete a ausência de motivação intrínseca e extrínseca.

Tabela 4 - Estatística Descritiva Regulações

Estatísticas descritivas						
	N	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
<b>Motivação Intrínseca</b>	85	6,16	7	1	7	1,09
<b>Regulação Identificada</b>	85	6,11	7	1	7	1,04
<b>Regulação Introjetada</b>	85	3,89	1	1	7	1,98
<b>Regulação Externa</b>	85	3,21	1	1	7	1,66
<b>Amotivação</b>	85	1,86	1	1	7	1,52

Como se pode observar, os estados que refletem uma maior autodeterminação, são aqueles que mostram níveis de concordância superiores. A motivação intrínseca foi a que registou uma média mais elevada ( $6,16 \pm 1,09$ ), este valor foi quase alcançado pela regulação identificada que apresentou uma média de  $6,11 \pm 1,04$ . À semelhança das últimas mencionadas, a regulação introjetada e a regulação externa mostraram resultados muito semelhantes entre si,  $3,89 \pm 1,98$  e  $3,21 \pm 1,66$ , respetivamente. Estes valores reforçam o que foi dito acima, sendo que os valores decrescem à medida que a autodeterminação é menor. Por fim, a amotivação é a que demonstra a média mais baixa ( $1,86 \pm 1,52$ ), diferindo 4,3 da média mais alta, o que revela disparidade entre os resultados da motivação intrínseca e da amotivação.

### 6.1.1. Motivação Intrínseca

Tabela 5 - Frequências Motivação Intrínseca

Motivação Intrínseca								
Questões	Frequência de Respostas							
	Média	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
3. Porque as aulas de EF são divertidas.	6,29	2	1	0	4	4	23	51
8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos.	5,98	4	2	4	2	5	21	47
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos.	6,21	1	0	3	4	12	13	52
<b>Média Motivação Intrínseca</b>	<b>6,16</b>							

Quando analisamos a frequência de respostas dos itens pertencentes à variável, podemos observar que, de forma geral, há um nível elevado de concordância, o que vai ao encontro com o score apresentado pelas médias dos 3 itens. O item 3 “Porque as aulas de EF são divertidas”, apresenta 91,76% das respostas iguais ou superiores a 5 (concordo), o item 17 “Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos), aproxima-se muito deste score, tendo 90,58 pontos percentuais iguais ou acima de 5 (concordo). Diferindo um pouco dos anteriores, o item 8 “Porque gosto muito de aprender novos exercícios/desportos” apresenta 85,88% de respostas concordantes com a afirmação em causa, sendo o que tem maior nível de discordância, estando esta nos 11,76%.

### 6.1.2. Regulação Identificada

Tabela 6 - Frequências Regulação Identificada

Regulação Identificada								
Questões	Frequência de Respostas							
	Média	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos.	6,09	2	0	3	7	6	20	47
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios de EF.	6,27	1	0	2	4	7	22	49
12. Porque quero melhorar a minha execução na EF.	6,26	3	3	0	1	4	19	55
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida.	5,81	4	3	5	6	4	16	47
<b>Média Regulação Identificada</b>	<b>6,11</b>							

Relativamente aos itens inerentes à regulação identificada, podemos afirmar que a frequência de respostas se aproxima bastante da motivação intrínseca. Em todos os itens, as respostas 6 (concordo bastante) e 7 (concordo completamente) representam mais de metade das respostas da amostra em causa. No entanto, foi no item 12 “Porque é importante para mim fazer bem os exercícios” que foi registado uma maior frequência de respostas no 6 e 7, com 87,05 pontos percentuais. O item 16 “Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida”, foi aquele que demonstrou maior variabilidade de respostas tendo cerca de 14%, discordaram deste item e 7% mostraram-se neutros.

### 6.1.3. Regulação Introjetada

Tabela 7 - Frequências Regulação Introjetada

Regulação Introjetada								
Questões	Frequência de Respostas							
	Média	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me sentiria culpado caso não o fizesse.	3,72	28	11	4	8	3	10	21
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse.	3,95	24	12	4	2	9	15	19
15. Porque fico incomodado quando não o faço.	4,00	25	6	8	7	6	10	23
<b>Média Regulação Introjetada</b>	<b>3,89</b>							

O *score* relativo à regulação introjetada é aquele que mais se aproxima da neutralidade, tendo uma média de 3,89. Esta é reflexo da grande variedade de respostas registada nos 3 itens a ela inerentes. No item 6 “Porque me sentiria culpado caso não o fizesse.” 50,5% dos inquiridos discorda desta afirmação e 40% concorda, sendo esta a maior divergência de respostas. No item 11 “Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse.”, já é a concordância com a afirmação que demonstra uma maior percentagem de respostas (50,88%), e 47,05% mostram discordar com o afirmado. O item 15 “Porque fico incomodado quando não o faço.” retrata a variedade supramencionada, onde 45,88% das respostas são iguais ou inferiores a 3 (discordo), valor que se repete quando falamos de respostas superiores ou iguais a 5 (concordo).

Apenas no item 11 as frequências de respostas à opção 4 (nem discordo, nem concordo) é inferior a 5%, nos restantes itens, o 6 e o 15 as percentagens de resposta nesta opção são de 9,41% e 8,24%, respetivamente.

### 6.1.4. Regulação Externa

Tabela 8 - Frequências Regulação Externa

Regulação Externa								
Questões	Frequência de Respostas							
	Média	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
5. Porque é o que é suposto eu fazer.	4,58	10	9	8	14	10	7	27
10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo.	2,85	46	7	2	8	2	6	14
14. Porque é obrigatório.	2,81	41	16	1	5	1	9	12
Média Regulação Externa	3,41							

Ligeiramente mais baixa que a regulação introjetada, a média da regulação externa (3,41) é reflexo de uma variância considerável no que toca à frequência de respostas. Apesar disto os itens 10 “Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo.” e 14 “Porque é obrigatório” registam um nível elevado de discordância com as afirmações em questão, pelo que, em ambas mais de 50% das respostas são iguais ou inferiores a 3 (discordo). No sentido contrário, o item 5 “Porque é o que é suposto fazer.” um nível de concordância 51,76%, sendo este valor largamente superior ao nível de discordância que apresenta 31,76% de respostas iguais ou inferiores a 3 (discordo), de notar ainda, que a resposta 7 é a que regista maior frequência, sendo a escolha de 27 inquiridos. No entanto, este item destaca-se por ser aquele que regista uma maior frequência de respostas na opção 4 (nem discordo, nem concordo), com um total de 14 seleções desta, por parte dos inquiridos.

### 6.1.5. Amotivação

Tabela 9 - Frequências Amotivação

Amotivação								
Questões	Frequência de Respostas							
	Média	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
4. Mas não sei porquê.	1,92	64	6	1	4	0	2	8
9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF.	1,92	66	3	2	3	0	4	7
13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo.	1,71	69	5	1	2	0	1	7
18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF.	1,89	65	6	1	1	2	3	7
Média Amotivação	1,86							

O último estado avaliado foi a amotivação, a esta são atribuídos 4 itens, sendo eles o item 4 “Mas não sei porquê.”, item 9 “Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF.”, item 13 “Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo.” e item 18 “Mas não percebo o objetivo de fazer EF.” Em todos itens, a resposta 1 (discordo totalmente) foi a que teve a maior frequência de respostas, sendo que esta representa mais de 70% das escolhas dos participantes neste questionário. Para além disto, a segunda opção com mais frequência em todos os itens foi o “concordo totalmente”.

## 6.2. Federados vs Não Federados

Na seguinte tabela será apresentada a estatística descritiva, designadamente a média e o desvio padrão ( $M \pm DP$ ), para cada uma das formas de motivação considerada para a subamostra que respondeu “Sim” e para a que respondeu “Não”, que se referem à ao item do questionário que interpelava os alunos acerca da sua participação num desporto federado ou não. Para além da estatística descritiva é ainda apresentado o teste Mann-Whitney.

Tabela 10- Teste Mann-Whitney

Teste Mann-Whitney						
Questões	Federados	N	Média	Desvio padrão	Z	p
Motivação Intrínseca	Sim	31	6,27	0,76	-0,047	0,963
	Não	54	6,10	1,24		
Regulação Identificada	Sim	31	6,23	0,75	-0,139	0,889
	Não	54	6,04	1,17		
Regulação Introjetada	Sim	31	3,77	2,02	-0,280	0,780
	Não	54	3,96	1,97		
Regulação Externa	Sim	31	2,78	1,50	-1,817	0,069
	Não	54	3,46	1,71		
Amotivação	Sim	31	1,68	1,21	-0,109	0,913
	Não	54	1,96	1,67		

*Legenda: M, média e Desvio padrão; Z, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05 Nota: A amostra (N) foi constituída por 85 Sujeitos, 31 federados e 54 não federados.*

Tal como na análise geral, que pode ser observada na tabela 1, os valores são mais elevados nos estados motivacionais com maior autodeterminação em ambos os grupos,



federados e não federados. No entanto, os alunos que são federados registam, nestes estados, um *score* mais elevado do que os não federados, o contrário acontece quando falamos nos estados com menos autodeterminação, aí os alunos não federados mostram valores mais altos. motivação intrínseca  $p = 0,963$

Na motivação intrínseca, o estado motivacional mais autodeterminado, constatamos que os federados apresentam, como referido anteriormente, uma média superior ao seu grupo antagonista ( $6,27 \pm 0,76$  vs  $6,10 \pm 1,24$ ), no entanto esta diferença não se mostra significativa, visto que o seu  $p$  é igual a 0,963, valor superior a 0,05.

No que concerne à regulação identificada observamos uma diferença maior entre os alunos que praticam desporto organizado e os que não o fazem, sendo que os primeiros apresentam uma média de  $6,23 \pm 0,74$  e os segundos contam com um *score* de  $6,04 \pm 1,17$ . Tal como na variável anterior, esta diferença não é estatisticamente significativa, visto que o  $p$  é 0,889, figurando assim um valor superior a 0,05.

A terceira variável avaliada, a regulação introjetada, regista uma diminuição dos valores da média em ambos os grupos, sendo que os federados apresentam  $3,77 \pm 2,02$  e os não federados  $3,96 \pm 1,97$ . Como é constatado, há uma ligeira diferença entre estes dois grupos, tendo o segundo um *score* mais elevado. Aqui já há uma constatação do que foi referenciado, anteriormente, relativamente à diminuição do *score* dos federados em relação aos não federados quando a autodeterminação do estado motivacional é mais reduzida. Embora esta diferença seja factual, a mesma não se pode considerar como significativa, pelo facto do seu  $p$  ser de 0,780.

Á semelhança da variável anterior, nesta os alunos que não praticam desporto de forma organizada mostram um valor médio mais elevado ( $3,46 \pm 1,71$ ), em relação ao outro grupo ( $2,78 \pm 1,50$ ). É na regulação externa que vigora a maior diferença de *score* entre os dois grupos, diferença essa que é de 0,68. Apesar disto, ainda não é suficiente para ser uma diferença com significância visto que o valor de  $p$  é 0,069.

Por último, a amotivação, foi aquela, que, em conformidade com a tabela 1, registou o valor médio mais baixo. Em ambos os grupos, isto, como era esperado, replicou-se, sendo apresentado pelo grupo dos federados uma média de  $1,68 \pm 1,21$ , enquanto o outro grupo tem um *score* médio de  $1,96 \pm 1,67$ . Tal como as restantes variáveis, a diferença entre os dois grupos analisados não representa qualquer significância ( $p=0,913$ ).

## 7. Discussão de Resultados

Com o estudo da regulação motivacional que os alunos fazem da sua motivação, foi-nos possível compreender de que forma os estudantes se motivavam para a disciplina. A partir dos resultados obtidos é observado que, de uma forma geral, os alunos apresentam uma motivação mais autodeterminada para a disciplina, tendo em conta que os estados motivacionais que representam maior autodeterminação têm médias de resposta mais elevadas, o que quer dizer que os alunos veem a EF como algo que lhes dá prazer, pautam a sua participação pela diversão, emoção e pelo desafio que a disciplina lhes proporciona, sentimentos característicos das regulações mais autodeterminadas (Niemi & Ryan, 2009). Estes resultados vão ao encontro do estudo de Feliz de Vargas Viñado & Herrera Mor (2020), que realizaram uma pesquisa onde foi feita comparação entre sexos relativamente aos estados motivacionais. Nele podemos constatar que, em ambos os géneros, as médias de respostas subiram à medida que a autodeterminação aumentava. No estudo de Viira & Koka (2012) notamos uma ligeira diferença em relação à nossa pesquisa, as dimensões de autodeterminação baixa, nomeadamente a regulação introjetada e a regulação externa, continuam com valor também mais baixo, no entanto a regulação indentificada mostra-se com um *score* mais elevado do que a motivação intrínseca, o que é divergente do que foi assinalado nos nossos resultados. A motivação em todos os estudos a referenciados, incluindo o nosso, registou os valores mais baixos nunca sendo superior um *score* de 1,5.

Relativamente à comparação entre federados e não federados, podemos constatar que, nos dois grupos, a tendência de uma motivação autodeterminada é mantida, tendo em conta que tanto os federados como os que não o são, e à semelhança da turma no seu todo, têm a média de respostas mais elevada nas dimensões mais autodeterminadas. Para além disto, foi possível perceber que há uma ligeira diferença entre os dois grupos, sendo que os federados têm valores médios mais elevados nos estados mais autodeterminados e o contrário acontece nos menos autónomos. Embora a diferença, esta nunca se constatou significativa o que, em parte, vai ao encontro dos resultados apresentados por Viira & Koka (2012), onde não há registo de significância na diferenciação entre federados e não federados, com exceção da regulação externa. Ao contrário do espetável, a regulação externa dos federados mostrou ter níveis mais altos do que os que não o são, levando-nos a acreditar que a motivação dos primeiros é menos autodeterminada, acontecendo isto apenas no sexo masculino. Apesar da relativa concordância com o estudo de Viira &

Koka (2012), os resultados da nossa pesquisa vão contra Goudas et al. (2001) que afirmam que os alunos com participação em desportos organizados e com mais experiência de prática têm uma motivação intrínseca significativamente mais alta. Seguindo os resultados dos últimos autores Koka & Hein, (2003), registaram também uma diferença significativa entre os federados e não federados na motivação intrínseca.

## **8. Conclusão**

Através dos resultados desta investigação conseguimos ter a percepção de como os alunos regulam a sua motivação na disciplina de EF. Registou-se uma supremacia de regulações como a motivação intrínseca e identificadas, estados motivacionais considerados como mais autodeterminados, enquanto a regulação introjetada, regulação extrínseca e amotivação, mostram-se menos comuns entre os discentes. Como isto, foi-nos permitido construir um perfil motivacional relativamente à disciplina. Apontamos ainda que não há uma diferença significativa entre a regulação dos federados e não federados.

Apesar de não se registarem diferenças significativas entre os subgrupos, não sendo necessário adotar estratégias específicas para os não federados, importa aumentar os índices de motivação autodeterminada da turma. Tendo em conta o papel da EF na promoção da atividade física e a pretensão de estimular a participação do aluno no PEA e atendendo que a motivação autodeterminada tem um papel fundamental para criação de uma atração pela atividade física, bem como para envolvimento mais ativo do aluno do PEA (Vargas-Viñado & Herrera-Mor, 2020). Interessa-nos procurar estratégias que aumentem a autodeterminação dos alunos.

A promoção do clima motivacional orientado para a tarefa estimula a autodeterminação (Monteiro et al., 2014), o clima com orientação para a tarefa caracteriza-se pela ênfase da aprendizagem em cooperação, valorizando todas as melhorias e o esforço demonstrado pelos alunos. Esta valorização é fundamental para gerar um sentimento de prazer e gosto pela disciplina, assim como o gosto pela atividade física.

A relação interpessoal entre os participantes também se mostra, segundo a literatura, uma estratégia para evidenciar sentimentos e sensações inerentes a níveis de motivação autodeterminada mais altos. De acordo com Moreno & González-Cutre (2006) jovens com baixa qualidade nas suas relações sociais têm tendência para ter pouca

autonomia e uma elevada amotivação. Por isso importa procurar criar condições para que os alunos tenham oportunidade de terem uma interação social de qualidade, para fomentar esta interação o professor deve promover a empatia entre os estudantes, a cooperação, a preocupação com o seus pares e a coesão do grupo (Moreno & Martínez, 2006).

Abordando possíveis limitações deste estudo, a amostra pode revelar-se como limitada. Interessava perceber a perspetiva de mais alunos, com maior diversidade de experiências na disciplina. Este aumento dos inquiridos viria a enriquecer a comparação entre federados e não federados. Para além disto, o controlo de variáveis mais contaminantes seria fundamental. O nível competitivo, o número de treinos por semana e as horas de prática semanais, deviam ter sido tidas em consideração.

Relativamente a investigações futuras, seria importante perceber quais as razões para a regulação da motivação. Perceber a relação entre a motivação e coesão do grupo (turma), o clima, a prática de atividade física do agregado familiar e a perceção relativamente à intervenção pedagógica, permitir-nos-ia identificar possíveis razões que conduzem aos dados registados. Acrescentando a esta relação, seria relevante realizar uma comparação entre anos de escolaridade, para observar a evolução da regulação motivacional do desde o início do 2º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário.

## 9. Referências

- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., & Estrada, S. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte.*, 24, 7.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589–1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C., & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria (Emotional Intelligence and Motivation in Secondary Physical Education). *Retos*, 27, 8–13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336>

- Charchaoui, I., Cachón, J., Cachón, F., & Castro, R. (2017). *Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.)*. 10.
- Chinapaw, M., Altenburg, T., & Brug, J. (2015). Sedentary behaviour and health in children—Evaluating the evidence. *Preventive Medicine, 70*, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.10.029>
- Creswell, C., Shum, A., Pearcey, S., Skripkauskaitė, S., Patalay, P., & Waite, P. (2021). Young people’s mental health during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health, 5*(8), 535–537. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00177-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00177-2)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. Em *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416–437). SAGE.
- Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: Poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. *British Journal of Psychiatry, 215*(3), 565–567. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.19>
- Ekelund, U., Steene-Johannessen, J., Brown, W. J., Fagerland, M. W., Owen, N., Powell, K. E., Bauman, A., & Lee, I.-M. (2016). Does physical activity attenuate, or even eliminate, the detrimental association of sitting time with mortality? A harmonised meta-analysis of data from more than 1 million men and women. *The Lancet, 388*(10051), 1302–1310. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30370-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30370-1)
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in Physical Education is Correlated with Participation in Sport after School. *Psychological Reports, 88*(2), 491–496. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.491>
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremuera, A. (2015). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física (Prediction of self-determined motivation as goal orientations

- and motivational climate in Physical Education). *Retos*, 25, 23–27.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34469>
- Gutiérrez, M. (2016). Efecto de las actitudes hacia la Educación Física sobre los motivos de práctica deportiva fuera del horario escolar. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 123–140.  
<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1747>
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting Public Health Priorities: Recommendations for Physical Education and Physical Activity Promotion in Schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368–374.  
<https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.  
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Koca, C., & Demirhan, G. (2004). An Examination of High School Students' Attitudes toward Physical Education with Regard to Sex and Sport Participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3), 754–758. <https://doi.org/10.2466/pms.98.3.754-758>
- Koka, A., & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35, 86–93.
- Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpelä, A., & Pere, L. (2008). Trends in leisure time physical activity among young people in Finland, 1977—2007. *European Physical Education Review*, 14(2), 139–155.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X08090703>
- Løvoll, H. S., Bentzen, M., & Säfvenbom, R. (2020). Development of Positive Emotions in Physical Education: Person-Centred Approach for Understanding Motivational Stability and Change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 999–1014. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639818>
- Monteiro, D., Moutão, J., Baptista, P., & Cid, L. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, 10(4), 94–104.

- Moreno, J. A., & González-Cutre, D. (2006). *El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva*.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 16.
- Morente Oria, H., Zagalaz Sánchez, M. L., López-Barajas, D. M., & Carrillo Aguilera, S. (2015). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física (Prevention of childhood obesity through motivation to physical activity). *Retos*, 22, 49–52. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34584>
- Mota, J., Silva, M., Raimundo, A., & Sardinha, L. (2016). Results from Portugal's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11), S95–S103.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 11.
- Ryan, R. M., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.
- Saba, F. (2001). *A Prática do Exercício Físico em Academias* (1º). Manole.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of*

*Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99–120.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>

Vargas-Viñado, J., & Herrera-Mor, E. M. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187–208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>

Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44, 199–208.

Wininger, S. R., & Desena, T. M. (2012). Comparison of Future Time Perspective and Self-Determination Theory for Explaining Exercise Behavior: FTP, SELF-DETERMINATION THEORY, AND EXERCISE. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 17(2), 109–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2012.00081.x>

Wintle, J. (2022). Physical Education and Physical Activity Promotion: Lifestyle Sports as Meaningful Experiences. *Education Sciences*, 12(3), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>



## CONCLUSÃO

O EP simboliza um período exigente nas nossas vidas, no entanto, e mais que tudo, é um momento de grandes aprendizagens. O contacto com o “mundo real” do docente traz-nos um conjunto de experiências que não seriam possíveis sem ele. Todas as vivências e momento de partilha são promotores para uma aquisição de diversos conhecimentos, que nos providenciaram competências nas mais variadas áreas. Em adição a isto, as contantes reflexões quer em grupo, quer individuais, foram fundamentais na definição do melhor caminho, tanto a nível profissional, como a nível académico e pessoal. Aqui fundaram-se as bases de uma identidade da minha carreira.

No início deste processo, sentimos, acima de tudo, uma grande curiosidade, apesar de já termos relativa experiência no treino desportivo, o ensino era diferente. No treino, os jovens estão lá porque gostam da modalidade, estão motivados e têm razões concretas para frequentar a modalidade, mas no ensino não há essa predisposição, muitos deles não gostam de determinadas matérias ou não se sentem à vontade com elas, ou não gostam de atividade física de forma geral.

A forma como nos dispusemos a enfrentar este desafio, baseou-se muito na construção de uma relação com os alunos, como já várias vezes foi referido neste documento, a criação de empatia e o contacto com eles foi o que mais nos formou enquanto professor. Perceber os vários momentos em que mais de 20 pré-adolescentes se encontram em diferentes espaços temporais, foi algo que nos deixou uma grande aprendizagem. Colocar-nos no lugar deles, comunicar e ajudá-los fez-nos crescer, principalmente, como pessoa. Concedeu-nos uma parte do ensino, que vai muito para além dos livros e que por vezes é esquecida, a parte humana. Ela lidera todos os momentos do ensino, sem ela, considero impossível ser um bom profissional, ou pelo menos um profissional efetivamente competente.

Encerrada esta última etapa de formação, resta dizer que fechamos um ciclo com o sentimento de dever cumprido. Fizemos tudo a que nos propusemos, com menos ou mais dificuldades, demos tudo de nós, esforçámo-nos para ser melhores, por nós, pela escola e pelos alunos. Agora fica o anseio de iniciar uma carreira pela qual decidimos enveredar, sabendo de todas as responsabilidades e dificuldades a ela inerentes, e tendo também conhecimento de que não vai ser uma caminhada fácil. Mas sabemos que vai ser um caminho feliz e que vamos olhar para trás e ver este estágio como o início de uma carreira que, certamente, nos vai dar bastante orgulho.

## REFERÊNCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Edições Asa.
- Alves, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. Em *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138–156). Porto Editora.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2.<sup>a</sup> ed., Vol. 14). Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.<sup>a</sup> ed.). Livros Horizonte.
- Bonniol, J. (1984). Régulation et bilan: Les deux objectifs de l'évaluation en interaccion. *Collège*, 2, 157–165.
- Claro, R. D., & Figueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, 9–24.
- Costa, F. C. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4, 8–25.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom. Classroom Management Techniques* (2<sup>a</sup>). Taylor & Francis.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula* (Porto Editora).
- Haydt, R. C. (2011). *Curso de Didática Geral*. Editora Ática.
- Mayer, C., & Costa, D. (2017). A relação Professor e Aluno. *Revista Maiêutica*, 5, 35–41.
- Mesquita. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2<sup>a</sup>). Livros Horizonte.
- Mjåtveit, A., & Giske, R. (2017). Learning Climate in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 224–232.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, práticas e usos*. Universidade de Coimbra.

- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Révue française de pédagogie*, 62, 7–14.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47–64.
- Quina, J. (2019). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. (Vol. 91). Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R. (2011). Responsabilidades profissionais do professor de educação física e a sua contribuição para a sociedade actual. Em *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saúde* (Fundação Universidade Federal de Rondônia, pp. 7–15).
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação (7ª)*. Texto Editora.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Edição FCDEFUC.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, S. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. Em *Avaliação das Aprendizagens* (Omniserviços, pp. 11–98).
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3ª)*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física (2ª)*. INDE.
- Silva, E. (2010). *Didática da Educação Física.- Material de Apoio da unidade curricular*. FCDEF-UC.
- Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: Estado da arte, desafios e perspectivas. DOI: 10.5007/1980-0037.2011v13n5p392. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(5), 392–403. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392>

Thorpe, R. D., Bunker, D. J., & Almond, L. (1986). A Change in Focus for the Teaching of Games. Em *Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (Vol. 6, pp. 163–169). Human Kinetics Publishers Inc.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. 161.

## **APÊNDICES**

## Apêndice I - Roulement



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA  
 ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE  
 2º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

1º período (25 de outubro - 19 de novembro)    2º período (7 de fevereiro - 11 de março)    3º período (9 de maio - 27 de maio)

TEMPOS	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E
8.30/9.20	6ºE	9ºA	9ºF	5ºF	8ºE	6ºA	7ºE	8ºA	9ºE	5ºC	5ºI	9ºD	8ºC	6ºF	5ºH
9.30/10.20			7ºC		8ºD		9ºB	9ºA			7ºA			9ºC	
10.40/11.30	8ºB	7ºG		6ºF	5ºG	5ºD		7ºD	9ºF	5ºD		6ºG	8ºB		6ºB
11.40/12.30		7ºA	9ºD		5ºA		5ºH	9ºC			5ºA				
12.35/13.25	8ºC	5ºC		6ºD		6ºB	6ºC	6ºE	7ºC	5ºG	5ºF	7ºB	8ºG	8ºA	6ºA
13.35/14.25	ALMOÇO														
14.35/15.25	9ºB	5ºB	9ºE	6ºG		7ºB					8ºE	5ºE			6ºC
15.35/16.25										5ºB					
16.35/17.25	5ºE		7ºE		8ºF	5ºI					8ºF	6ºD	8ºD	7ºD	
17.30/18.20															

Zé Miguel	Clara	João	Mário	Morgado	Rui	Afonso	Pedro	Vanda
-----------	-------	------	-------	---------	-----	--------	-------	-------

Legenda: 1 - Pavilhão lado do balneário feminino    2 - Pavilhão lado do balneário masculino    E - Exterior/Sala/Espaço do meio no pavilhão

## Apêndice II - Planejamento Anual

### Planeamento anual\_Educação Física\_9ºF

1º PERÍODO																								
Mês	Setembro				Outubro								Novembro								Dezembro			
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª		
DIA	20	22	27	29	6	11	13	18	20	25	27	3	8	10	15	17	22	24	29	6	13			
AULA Nº	1-4	5 e 6	7-10	11 e 12	13 e 14	15-18	19 e 20	21-24	25 e 26	27-30	31 e 32	33 e 34	35-38	39 e 40	41-44	45 e 46	47-50	51 e 52	53-56	57-60	61-64			
ESPAÇO	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P3	P3	P3	P3	P3	P3	Biblioteca	P3	P3	P1	P1	P1			
U.D.	Apres.	FITescola	FITescola	FITescola	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atlet/Basq	Atletismo	Atlet/Basq	Basquet	Atlet/Basq	Atlet/Basq	Atlet/Basq			

2º PERÍODO																											
Mês	Janeiro				Fevereiro								Março								Abril						
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª					
DIA	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6	
AULA Nº	65-68	69 e 70	71-74	75 e 76	77-80	81 e 82	83-86	87-90	91-94	95 e 96	97-100	101 e 102	103-106	107 e 108	109-112	113 e 114	115-118	119 e 120	121-124	125 e 126	127-130	132 e 132	133-136	137 e 138	139-142	143 e 144	
ESPAÇO	P2	Biblioteca	P2	P2	P2	P3	P2	P2	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1	
U.D.	Basquet	Basquet	FITescola	FITescola	Basquet	FIT	Basq	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Gin Solo	Gin Solo	Gin Solo	Gin Solo

3º PERÍODO																			
Mês	Abril				Maio								Junho						
Dia semana	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª				
DIA	20		27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15		
AULA Nº	145 e 146		147-150	151-154	155 e 156	157-160	161 e 162	163-166	167 e 168	169-172	173-176	177-180	181 e 182	183-186	187 e 188	189-192	193 e 194		
ESPAÇO	A definir		A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir	A definir		
U.D.	Gin Solo		Gin Solo	GS/And	GS/And	GS	And	GS/And	GS/And	Gin Solo	Gin Apar	Gin Apar	GA	And	GA/Fut	Andebol	Andebol	Andebol	Gin Apar

Legenda					
Voleibol	Voleibol	Andebol	Andebol	FITescola	FITescola
Atlet	Atletismo	Gin Solo (GS)	Ginástica de Solo		
Basquet	Basquetebol	Gin Apar (GA)	Ginástica de Aparelho		

### Apêndice III - Plano de Aula



Alunos		P	Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva			
Professor:			Nº de Alunos Previstos:	Turma:	Nº de aula:	
Data:			Local:	Hora(Volume:)	U.D.:	
Material:			Objetivo de aula:		Função Didática:	
			Descrição dos exercícios	Esquemas	TE	TI
			<b>PARTE INICIAL</b>			
			Instrução inicial			
			Aquecimento			
			<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>			
			<b>PARTE PRINCIPAL</b>			
			Instrução do Exercício			
			Exercício 1			
			<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>			
			Exercício Nº 2			
			<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>			
			<b>PARTE FINAL</b>			
			<u>Objetivo específico:</u> <u>Organização:</u> <u>Componentes críticas:</u> <u>Critérios de êxito:</u> <u>Estilo de ensino:</u>			




Apêndice IV - Avaliação Formativa Inicial/Formativa (exemplo voleibol)

		AVALIAÇÃO DE VOLEIBOL																										
NOME DO ALUNO																												
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23				
Conteúdos	Passes alto de frente																											
	Manchete																											
	Serviço por baixo																											
	Serviço por cima																											
	Posição base																											
	Remate																											
	Bloco																											
<b>Passes alto em frente</b>	As pernas ligeiramente afastadas e semi-fletidas, com um apoio à frente do outro, direcionados para o local do passe; O corpo colocado por baixo da bola e tocar a bola acima do nível da cabeça; Contactar a bola com as duas mãos (abertas), com os dedos afastados a "abraçar" a bola e os braços fletidos; Polegar e indicador de ambas as mãos a formar um triângulo; Extensão global do corpo, realizada de forma explosiva.																											
<b>Manchete</b>	Pernas ligeiramente afastadas e semi-fletidas, com os apoios direcionados para o local do passe; Contacta a bola com os antebraços, mantendo-os juntos e braços estendidos, com as mãos unidas; Tronco ligeiramente inclinado à frente; Na parte final, faz extensão das pernas e do corpo, de forma enérgica (efeito "mola").																											
<b>Serviço por Baixo</b>	Avança a perna contrária ao braço que vai bater e tronco fletido; Agarra a bola por baixo, com uma mão, com o braço contrário estendido à frente; Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater e a mão que sustenta a bola ao nível do joelho; Mão do lado do batimento colocada junto à bola, executando um movimento para trás e para cima;																											
<b>Serviço por cima</b>	Avança a perna contrária ao braço que vai bater; Agarra a bola com as duas mãos, com os braços estendidos à frente; Lança a bola ao ar com uma mão e bate com a oposta, com um movimento de frente para trás e para cima; Batimento da bola com a mão rígida, aberta e dedos unidos; Batimento no ponto mais alto, com o braço em extensão.																											
<b>Posição Base</b>	Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e M.I. ligeiramente fletidos; Pés totalmente em contacto com o solo e à largura dos ombros; Tronco ligeiramente inclinado à frente; M.S. à frente do corpo; Olhar dirigido para a bola.																											
<b>Remate</b>	Corrida de balanço, com o último passo realizado com a perna contrária à mão de batimento; Chamada a 2 pés com o tronco ligeiramente recuado; Extensão das pernas e impulsão vertical, rodando o tronco atrás e "armando" o braço de batimento; Batimento da bola com o braço em extensão, acima e à frente da cabeça, com a mão aberta e rígida e dedos unidos; Batimento realizado no sentido de cima para baixo.																											
<b>Bloco</b>	Impulsão vertical em frente ao remate do adversário, com os braços em extensão e os dedos bem abertos, procurando ocupar o maior espaço possível; Manter os olhos abertos de forma a orientar as mãos e os braços no sentido da bola; Inclinando os braços à frente e fletir ligeiramente as mãos à frente, no momento do contacto com a bola, de forma a enviá-la de volta para o campo adversário.																											

NE	Não Executa (Nível 1 e 2)
E	Executa (Nível 3)
EB	Executa Bem (Nível 4 e 5)

## Apêndice V - Avaliação Sumativa Atletismo (exemplo)

	Técnica de corrida				Total	Partida de blocos			Total	Velocidade máxima		Total	Transmissão ascendente		Total
	Inclinação do tronco	Elevação do joelho	Mantém os cotovelos a 90º	Coordena MS com MI		Interpreta e realiza de acordo com as vozes	Eleva a bacia	Utiliza corretamente os 5 apoios		Tempo	Nota		Técnica de receção	Técnica de transmissão	
	15%					10%				15%			10%		

Transmissão descendente		Total	Salto em comprimento				Total	Corrida de barreiras			Total
Técnica de receção	Técnica de transmissão		Corrida de Balanço	Chamada	Voo	Receção/Marca		Técnica de Perna de Ataque	Técnica da Perna de Transposição	Cadência entre barreiras	
10%			20%					20%			

## Apêndice VI - Critérios de Avaliação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º CICLO – 9º ANO

Ano Letivo 2021/2022

Domínios	Ponderação por domínios	Aprendizagens específicas da disciplina	PASEO	Processos de recolha de informação (técnicas e instrumentos)
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve, interpreta, compõe, analisa, coopera ou realiza as ações inerentes às várias subáreas das atividades físicas.</li> </ul>	B, C, D, E, F, G, H, I, J	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grelhas de observação/registo.</li> <li>Avaliação prática.</li> <li>Bateria Fitescola.</li> <li>Participação oral.</li> <li>Fichas de avaliação/Trabalhos escritos/relatórios.</li> </ul>
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	B, C, D, E, F, G, H, I, J	
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona aptidão física e saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> <li>Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> <li>Conhece e aplica os regulamentos das várias modalidades/disciplina.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	
Desenvolvimento pessoal/ Relacionamento Interpessoal	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se para ultrapassar dificuldades.</li> <li>Adequa comportamentos, cumprindo normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> <li>Revela atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> <li>Realiza as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	

## Apêndice VII - Níveis de Desempenho (1)

Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>DESENVOLVIMENTO PESSOAL/ RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não participa nas tarefas propostas (aula/casa), nem se empenha para ultrapassar as dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa insuficientemente nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se insuficientemente para ultrapassar as dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa suficientemente nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se suficientemente para ultrapassar as dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa bem nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se bem para ultrapassar as dificuldades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa muito bem nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se muito bem para ultrapassar as dificuldades.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não adequa comportamentos, nem cumpre as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequa insuficientemente comportamentos e cumpre insuficientemente as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequa suficientemente comportamentos e cumpre suficientemente as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequa bem comportamentos e cumpre bem as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequa muito bem comportamentos e cumpre muito bem as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não revela atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela insuficientemente atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela suficientemente atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela bem atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela muito bem atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não realiza as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza insuficientemente as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza suficientemente as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza bem as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza muito bem as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>

## Apêndice VIII - Níveis de Desempenho (2)

Níveis		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Domínios		<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea ARE (1 matéria): Não aprecia, não compõe e nem realiza, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo, não aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea ARE (1 matéria): Aprecia, compõe e realiza insuficientemente, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo, aplicando insuficientemente os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea ARE (1 matéria): Aprecia, compõe e realiza suficientemente, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo, aplicando suficientemente os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea ARE (1 matéria): Aprecia, compõe e realiza bem, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo, aplicando bem os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea ARE (1 matéria): Aprecia, compõe e realiza muito bem, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou grupo, aplicando muito bem os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</li> </ul>
	<b>ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS</b> (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea Atletismo, Raquetas e Outras (2 matérias):</li> <li>- Raquetas (Badminton, Tênis e Tênis de Mesa): Não realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, não garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea Atletismo, Raquetas e Outras (2 matérias):</li> <li>- Raquetas (Badminton, Tênis e Tênis de Mesa): Realiza insuficientemente com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, garantindo insuficientemente a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea Atletismo, Raquetas e Outras (2 matérias):</li> <li>- Raquetas (Badminton, Tênis e Tênis de Mesa): Realiza suficientemente com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, garantindo suficientemente a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea Atletismo, Raquetas e Outras (2 matérias):</li> <li>- Raquetas (Badminton, Tênis e Tênis de Mesa): Realiza bem com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, garantindo bem a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subárea Atletismo, Raquetas e Outras (2 matérias):</li> <li>- Raquetas (Badminton, Tênis e Tênis de Mesa): Realiza muito bem com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, garantindo muito bem a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares».</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras (Percurso – Orientação): Não realiza percursos elementares, não utilizando técnicas de orientação, não respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras (Percurso – Orientação): Realiza insuficientemente percursos elementares, utilizando insuficientes técnicas de orientação, respeitando insuficientemente as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras (Percurso – Orientação): Realiza suficientemente percursos elementares, utilizando suficientes técnicas de orientação, respeitando suficientemente as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras (Percurso – Orientação): Realiza bem percursos elementares, utilizando boas técnicas de orientação, respeitando bem as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outras (Percurso – Orientação): Realiza muito bem percursos elementares, utilizando corretamente técnicas de orientação, respeitando muito bem as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</li> </ul>	

### PERFIS DE DESEMPENHO (pág.3)

Níveis		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Domínios		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não desenvolve as capacidades motoras nem evidencia aptidão muscular e aeróbia, não se enquadrando na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve insuficientemente as capacidades motoras e evidencia insuficiente aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve suficientemente as capacidades motoras, evidenciando suficiente aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve bem as capacidades motoras evidenciando boa aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve muito bem as capacidades motoras evidenciando muito boa aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.</li> </ul>
	<b>ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, não identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta insuficientemente a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando insuficientemente fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta suficientemente a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando suficientemente fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta bem a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando bem fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta muito bem a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando muito bem fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não conhece nem aplica, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece e aplica insuficientemente, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece e aplica suficientemente, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece e aplica bem, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece e aplica muito bem, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	

## Apêndice IX - Critérios de Avaliação (Atestado Médico)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º CICLO – 9º ANO (ATESTADO MÉDICO)

Ano letivo 2021/2022

Domínios	Ponderação por domínios	Aprendizagens específicas da disciplina	PASEO	Processos de recolha de informação (técnicas e instrumentos)
<b>ÁREA DOS CONHECIMENTOS</b>	75%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona aptidão física e saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> <li>Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> <li>Conhece e aplica os regulamentos das várias modalidades/disciplina.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação oral.</li> <li>Fichas de avaliação/Trabalhos escritos.</li> <li>Relatórios de aula.</li> <li>Grelhas de observação/registo.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento pessoal/ Relacionamento Interpessoal</b>	25%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se para ultrapassar dificuldades.</li> <li>Adequa comportamentos, cumprindo normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).</li> <li>Revela atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).</li> <li>Realiza as tarefas de forma autónoma.</li> </ul>	A, B, C, D, E, F, G, I, J	

## Apêndice X - Níveis de Desempenho (Atestado Médico 1)

Domínios	Níveis				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<b>ÁREA DOS CONHECIMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não relaciona a aptidão física e saúde nem identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona insuficientemente a aptidão física e saúde e identifica insuficientemente os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona suficientemente a aptidão física e saúde e identifica suficientemente os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona bem a aptidão física e saúde e identifica bem os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona muito bem a aptidão física e saúde e identifica muito bem os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, não identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta insuficientemente a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando insuficientemente fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta suficientemente a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando suficientemente fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta bem a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando bem fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta muito bem a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando muito bem fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não conhece nem aplica, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece e aplica insuficientemente, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece e aplica suficientemente, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece e aplica bem, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhece e aplica muito bem, como praticante e/ou árbitro, os regulamentos específicos de cada modalidade.</li> </ul>



## Apêndice XI - Níveis de Desempenho (Atestado Médico 2)

Domínios	Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Desenvolvimento pessoal/ Relacionamento Interpessoal		• Não participa nas tarefas propostas (aula/casa), nem se empenha para ultrapassar as dificuldades.	• Participa insuficientemente nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se insuficientemente para ultrapassar as dificuldades.	• Participa suficientemente nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se suficientemente para ultrapassar as dificuldades.	• Participa bem nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se bem para ultrapassar as dificuldades.	• Participa muito bem nas tarefas propostas (aula/casa), empenhando-se muito bem para ultrapassar as dificuldades.
		• Não adequa comportamentos, nem cumpre as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).	• Adequa insuficientemente comportamentos e cumpre insuficientemente as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).	• Adequa suficientemente comportamentos e cumpre suficientemente as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).	• Adequa bem comportamentos e cumpre bem as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).	• Adequa muito bem comportamentos e cumpre muito bem as normas e regras da sala/atividades da aula (pontualidade, material, organização e responsabilidade).
		• Não revela atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).	• Revela insuficientemente atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).	• Revela suficientemente atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).	• Revela bem atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).	• Revela muito bem atitudes de cooperação, partilha e aceitação dos diferentes pontos de vista (trabalho de grupo/pares).
		• Não realiza as tarefas de forma autónoma.	• Realiza insuficientemente as tarefas de forma autónoma.	• Realiza suficientemente as tarefas de forma autónoma.	• Realiza bem as tarefas de forma autónoma.	• Realiza muito bem as tarefas de forma autónoma.

## Apêndice XII - Autoavaliação Andebol 1

Área das atividades físicas (Andebol) - (25%) ⌵ ⋮

1 (Muito Insuficiente); 2 (Insuficiente); 3 (Suficiente); 4 (Bom); 5 (Muito Bom).

---

1) Coopero com os meus colegas, aceito e dou sugestões que favoreçam a melhoria individual e/ou do grupo. \*

1                      2                      3                      4                      5

○                      ○                      ○                      ○                      ○

---

2) Conheço o objetivo do jogo e a forma de execução das principais ações técnico-táticas e as regras básicas da modalidade, aplicando-as no jogo. \*

1                      2                      3                      4                      5

○                      ○                      ○                      ○                      ○

## Apêndice XIII - Autoavaliação Andebol 2

3) Participo ativa e corretamente nas tarefas propostas, demonstrando interesse, empenho e perseverança. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Executo, oportuna e corretamente, as principais ações técnico-táticas. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Executo oportunamente os gestos técnicos abordados, adequando-os de acordo com o objetivo do jogo. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os meus pontos fortes durante a UD de Andebol: \*

Texto de resposta longa

Os meus pontos fracos durante a UD de Andebol: \*

Texto de resposta longa

## Apêndice XIV - - Autoavaliação Aptidão Física

Área da aptidão física - (20%)					
1 (Muito Insuficiente); 2 (Insuficiente); 3 (Suficiente); 4 (Bom); 5 (Muito Bom).					
1) Considero que desenvolvi as minhas capacidades físicas resultando numa melhor aptidão física. *					
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2) Cumpro as tarefas que me são propostas com vista à melhoria da minha aptidão física. *					
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
3) Relativamente aos testes FITescola (Vaivém, flexibilidade, velocidade, impulsão vertical/horizontal, flexões e abdominais, agilidade), considero que me encontro no nível: *					
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
4) O nível em que me encontro relativamente à minha composição corporal (peso/altura) é: *					
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
5) Reconheço a importância das ações necessárias para um estilo de vida ativo e saudável. *					
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



Apêndice XV - Critérios de Mensuração Valores Olímpicos

Valores Olímpicos	Critérios de mensuração
<b>EXCELÊNCIA (60%)</b>	- Tem noção do próprio corpo e limitações subjacentes, da sua saúde mental e social (12%);
	- Consegue atingir objetivos estipulados para a sua idade, de acordo com o seu peso e altura, tendo em consideração os valores de referência (para género e idade) para a zona saudável de aptidão física da plataforma FITescola (12%);
	- Sabe autoavaliar-se e definir metas pessoais, desenvolvendo comportamentos conscientes, competentes e saudáveis (12%);
	- Participa e progride na direção dos objetivos pessoais, lutando para alcançar metas pessoais com esforço, empenho e determinação, de forma a ser/fazer o melhor, intervindo ativa, adequada e corretamente (12%);
	- Sabe reconhecer os limites do seu corpo e valores como a autoconsciência e o autoconceito na promoção do seu sucesso, bem como a importância do esforço e empenho para atingir resultados (12%).
<b>RESPEITO (20%)</b>	- Tem noção do conjunto de padrões e valores morais a cumprir e de comportamentos e atitudes favoráveis a desenvolver (4%);
	- Respeita-se a si mesmo e ao seu corpo (4%);
	- Respeita o outro, no que concerne as diferenças, falhas e dificuldades dos colegas, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social (4%);
	- Respeita o professor, no que concerne as suas orientações e indicações e as regras de funcionamento e conduta da aula/treino (4%);
	- Sabe reconhecer o respeito por si, pelo outro e pelo professor como fatores promotores do sucesso (4%).
<b>AMIZADE (20%)</b>	- Tem noção das relações afetivas e interpessoais e da importância destas no êxito pessoal e de grupo (4%);
	- Promove o seu próprio sucesso e dos pares (colegas) (4%);
	- Desenvolve relações interpessoais, de modo a cooperar e colaborar com os colegas (competência de trabalho colaborativo) (4%);
	- É solidário com os colegas e desenvolve espírito de equipa e companheirismo (4%);
	- Sabe reconhecer a amizade e a relação entre pares como um contributo favorável ao seu desempenho e à promoção do sucesso (4%).

## Apêndice XVI - Adaptação Portuguesa do PLOCQ

### PLOCQ

Perceived Locus of Causality Questionnaire

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A.  
L (2018)

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

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

### **Eu participo nas aulas de EF...**

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

## **ANEXOS**

**REPÚBLICA PORTUGUESA**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA**

**Desporto Escolar**

# TORNEIO 3X3

**Vem praticar basquetebol connosco!**

- **INFANTIS A** (2011)
- **INFANTIS B** (2009/2010)
- **INICIADOS** (2007/2008)
- **JUVENIS** (2004 a 2006)
- **JUNIORES** (2000 a 2003)

## TREINOS

✓ 23/03 ✓ 30/03 ✓ 06/04 ✓ 20/04  
DAS 15:30 ÀS 17:00

INFORMA-TE COM O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA!

📍 ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA (PAVILHÃO)

Com o apoio de:

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA**

REPÚBLICA PORTUGUESA  
BRASIL

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
MARIALVAS  
ESCOLA MARIALVAS DO SUL

Desporto Escolar

# TORNEIO 3X3

- **INFANTIS A**  
(2011)
- **INFANTIS B**  
(2009/2010)
- **INICIADOS**  
(2007/2008)
- **JUVENIS**  
(2004 a 2006)
- **JUNIORES**  
(2000 a 2003)

**DIA 27 DE ABRIL (4ª FEIRA)**  
**14H30 ÀS 17H30**

**PAVILHÃO MARIALVAS**

FORMA JÁ A TUA EQUIPA E FAZ A INSCRIÇÃO COM O  
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA!

Com o apoio de:

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**CLUBEFIT APRESENTA:**

**1º FIT CHALLENGE**

Amizade - Respeito - Excelência

**CLUBE FIT**

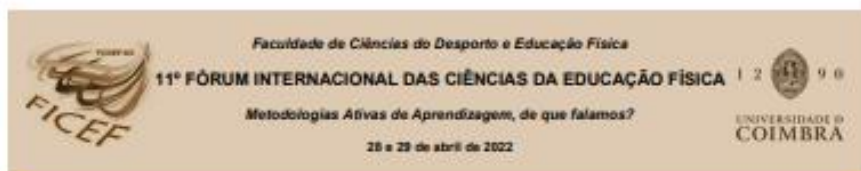
AEMM.CANTANHEDE

1- INFORMA-TE COM O TEU PROFESSOR DE EF.  
2- REÚNE A TUA EQUIPA.  
3- PREPARA-TE PARA O DESAFIO!

PAVILHÃO DA ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA

**18.05.2022 | 14:30**

## Anexos 4 - Diploma de Participação no FICEF 2022



### DIPLOMA

João Filipe Garcias Amarelinho apresentou o trabalho *Motivação dos alunos de 7º e 9º anos da EB2,3 Marquês de Marialva na disciplina de Educação Física: estudo comparativo entre alunos federados e não federados* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**  
Num. de identificação: 05333251  
Data: 2022/04/28 12:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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



Anexos 5 - Certificado Olimpíada Sustentada

