



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

José Raúl Pereira Simões

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS JUNTO DA TURMA DO 7º B
NO ANO LETIVO 2022/2023**

A influência do sexo na motivação para a prática de Educação Física

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

Julho de 2023

José Raúl Pereira Simões

2018274295

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS JUNTO DA TURMA DO 7ºB
NO ANO LETIVO 2022/2023**

“A influência do sexo na motivação para a prática de Educação Física”

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

Coimbra

2023

José Raúl Pereira Simões, aluno nº 2018274295 do MEEFEBS da FCDEFUC, 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 artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 21 de julho de 2023

(José Raúl Pereira Simões)

Simões, J. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária D. Dinis junto da turma do 7ºB no ano letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Agradecimentos

Ao finalizar uma etapa da minha vida, que considero de extrema importância para o meu futuro profissional é importante agradecer a todos os que me apoiaram neste percurso longo e complicado, pois sem eles este sonho teria sido um pesadelo.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, nomeadamente a minha mãe e o meu pai por todo esforço realizado para que eu pudesse prolongar a minha vida académica na busca de uma carreira profissional digna. Agradecer também à minha irmã pelas histórias do seu tempo, bem como conselhos sobre decisões a tomar durante este percurso académico, assim como pelas chamadas telefónicas para saber se nada tinha corrido mal.

Em segundo lugar, agradecer ao André Matias, Bruno Martins, Daniel Nunes, José Miguel Carmo e Tiago Magalhães pelo companheirismo demonstrado ao longo destes cinco anos. Sem eles, este percurso não teria sido tão colorido, pois sinto que captei essências de cada um deles para me moldar na licenciatura para ser capaz de enfrentar o mestrado.

Agradecer também ao Filipe Ligeiro e ao Nuno Silva pelas horas passadas comigo nos videojogos, que me permitiram poder desabafar com eles os conflitos internos com que me deparei neste percurso.

Agradecer também à minha namorada Juliana, pelo seu apoio incondicional durante este último ano.

À professora Joana Nogueira, por me ter permitido experimentar situações de aprendizagem no período de estágio alertando para possíveis obstáculos, contudo nunca cortou as pernas à minha criatividade.

Ao professor Jorge Delícias e professora Sónia Rodrigues pelas histórias trocadas na sala de professores que me deram a conhecer todo o trabalho que existe nos bastidores desta carreira.

Agradecer a todo o pessoal docente e não docente da Escola Secundária D. Dinis por me fazerem sentir um deles, pois desde o primeiro dia fui recebido de braços abertos e disponibilizaram-se para ajudar sempre que precisei.

Agradecer ao 7ºB, pelo respeito demonstrado e pelas incríveis lembranças que este período me irá proporcionar.

A todos, muito obrigado por me ajudarem a chegar até aqui!

RESUMO

Este documento apresenta uma análise abrangente do Estágio Pedagógico realizado durante o ano letivo 2022/2023, na Escola Secundária D. Dinis, com a turma do 7ºB. O estágio foi conduzido como parte integrante do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O relatório é organizado em três capítulos distintos. No primeiro capítulo, abordamos o plano formativo individual, que incluiu a definição de objetivos e a identificação das competências a serem desenvolvidas ao longo do estágio. Além disso, descrevemos o contexto em que o estágio foi realizado, apresentando informações sobre a Escola Secundária D. Dinis, o ambiente educacional e a turma do 7ºB.

No segundo capítulo, realizamos uma análise reflexiva da nossa atuação pedagógica nas diferentes áreas. Começamos por discutir as atividades de ensino e aprendizagem, descrevendo as estratégias utilizadas, os recursos didáticos utilizados e as dinâmicas de sala de aula. Em seguida, abordamos as atividades de organização e gestão escolar, destacando as tarefas realizadas como assessoria ao cargo de Diretor de Turma. Exploramos também os projetos e parcerias educativas em que nos envolvemos, ressaltando a importância da colaboração com outros professores e profissionais da escola. Por fim, analisamos a nossa atitude ético-profissional, refletindo sobre os princípios éticos que nortearam a nossa prática e as decisões tomadas.

O terceiro capítulo é dedicado a um aprofundamento do tema-problema, que consistiu em estudar a influência do sexo na motivação dos alunos em relação à prática de EF. Descrevemos a metodologia utilizada, incluindo a recolha de dados, os instrumentos de pesquisa e análise, bem como os procedimentos adotados. Neste estudo, foi possível observar que os rapazes apresentaram valores de motivação intrínseca superiores aos das raparigas, enquanto que estas apresentaram valores mais elevados de motivação extrínseca. Contudo, as diferenças não se revelaram significativas para poder concluir se a motivação para a prática de EF é influenciada pelo sexo.

Ao longo do relatório, são abordadas as fragilidades iniciais identificadas, as decisões tomadas, as estratégias adotadas e os principais resultados alcançados durante o estágio. Também compartilhamos reflexões pessoais sobre as experiências vivenciadas, as aprendizagens obtidas e as contribuições para nossa formação como futuros professores de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Intervenção Pedagógica; Motivação; Reflexão Crítica.

ABSTRACT

This document provides a comprehensive analysis of the Teacher Training conducted during the academic year 2022/2023 at Escola Secundária D. Dinis with the 7th B class. The training was undertaken as an integral part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at Faculty of Sports Sciences and Physical Education of University of Coimbra.

The report is structured into three distinct chapters. In the first chapter, we delve into the individual training plan, which encompasses goal setting and the identification of skills to be developed throughout the training. Additionally, we provide an overview of the context in which the training took place, including information about Escola Secundária D. Dinis, the educational environment, and the 7th B class.

Moving on to the second chapter, we conduct a reflective analysis of our pedagogical performance across various areas. We commence by discussing teaching and learning activities, outlining the strategies employed, teaching resources utilized, and classroom dynamics. Subsequently, we explore activities related to organization and school management, with a particular focus on our role as advisors to the Head Class Teacher. Furthermore, we delve into the educational projects and partnerships in which we participated, underscoring the significance of collaboration with fellow teachers and school professionals. Finally, we analyse our ethical and professional conduct, reflecting upon the ethical principles that guided our practice and decision-making processes.

The third chapter is dedicated to a comprehensive examination of the theme problem, which involved investigating the influence of gender on students motivation towards Physical Education. We detail the methodology employed, encompassing data collection, research instruments, and analysis procedures. In this study, it was possible to observe that boys exhibited higher levels of intrinsic motivation compared to girls, whereas girls showed higher levels of extrinsic motivation. However, the differences were not significant enough to draw a conclusion regarding whether motivation for the practice of Physical Education is influenced by gender.

Throughout the report, we address initial weaknesses identified, decisions made, strategies adopted, and main results achieved during the training. Moreover, we share personal reflections on the experiences gained, lessons learned, and contributions to our growth as future Physical Education teachers.

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Pedagogical Intervention, Motivation, Critical Reflection

Lista de siglas

AF- Atividade Física

CPCJ- Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

EF- Educação Física

EP- Estágio pedagógico

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

Ludo-Technical Approach (LTA)

NE- Núcleo de estágio

PA- Plano Anual

PLOCQ- *Perceived Locus Of Casuality Questionnaire*

RAI- *Relative Autonomy Index*

TGFU- Teaching Games for Understanding

UD- Unidade Didática

Índice

Agradecimentos	6
INTRODUÇÃO	14
<i>CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA</i>	15
1. História de vida	15
2. Plano de Formação Individual.....	16
3. Perfil Geral de Desempenho do Professor.....	16
4. Caracterização do contexto – Escola Secundária D. Dinis	17
4.1 Caracterização dos recursos.....	18
4.2 Grupo disciplinar.....	19
4.3 Núcleo de Estágio	19
4.4 A turma	20
<i>CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</i>	23
1. Área 1- Atividades de Ensino e Aprendizagem	23
1.1 Planeamento	23
Plano Anual.....	24
Unidades Didáticas.....	32
Plano de Aula	33
1.2 Realização.....	36
Instrução.....	36
Gestão	39
Clima e Disciplina	41
1.3 Avaliação.....	42
Avaliação formativa inicial	43
Avaliação formativa.....	44
Avaliação Sumativa	44
2. Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar	46
3. Área 3- Projetos e Parcerias Educativas	47
4. Área 4- Atitude Ético-Profissional	48
<i>CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA</i>	50
1. Introdução	51
2. Enquadramento teórico	51
3. Metodologia	54
4. Resultados.....	57
4. Discussão	60
5. Conclusão	61
Reflexão Final	64
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS	67
APÊNDICES	72
ANEXOS	79

Índice de Tabelas

Capítulo I

Tabela 1. Resumo dos procedimentos adotados na elaboração do plano anual.....	31
Tabela 2. Resumo dos procedimentos adotados na elaboração das Unidades Didáticas e Planos de Aula.....	35

Capítulo III

Tabela 1. Valores obtidos a partir do RAI para o sexo masculino e feminino.....	57
Tabela 2. Resultados médios das 5 dimensões analisadas para os dois sexos.	57
Tabela 4. Teste T.....	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gráfico de análise das diferentes Dimensões da motivação para a prática de Educação Física, consoante o sexo dos indivíduos.	58
Gráfico 2. Exemplos de prática desportiva extracurricular.....	58

INTRODUÇÃO

Neste relatório de estágio, apresentaremos a reflexão e análise do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária D. Dinis durante o ano letivo 2022/2023. Este estágio é parte integrante do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, oferecido pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio Pedagógico é uma etapa essencial na formação de futuros professores, proporcionando a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Durante essa experiência formativa, fomos expostos ao ambiente real de ensino, permitindo-nos experimentar diversas práticas pedagógicas e enfrentar desafios significativos, que contribuíram para o nosso crescimento profissional.

Ao longo do estágio, trabalhamos com a turma do 7ºB na Escola Secundária D. Dinis, atuando em diferentes áreas pedagógicas, incluindo atividades de ensino e aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas, e atitude ético-profissional.

Neste relatório, descreveremos em detalhes a nossa intervenção durante o estágio, identificando as dificuldades encontradas, os sucessos alcançados e as lições aprendidas. A estrutura do documento abrange um plano formativo individual, uma caracterização do ambiente onde ocorreu o estágio e uma análise aprofundada do tema-problema, que investigou a influência do sexo na motivação dos alunos para a prática de Educação Física.

É importante ressaltar que este relatório de estágio foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para o nosso desenvolvimento científico e profissional, fornecendo uma visão autêntica de nossas experiências e perspectivas como futuros professores de Educação Física. Portanto, as informações e reflexões aqui apresentadas são baseadas em nossa própria experiência e estudo, seguindo as práticas éticas e acadêmicas adequadas.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. História de vida

Desde o ensino básico, desenvolveu-se em mim um profundo interesse em seguir a carreira de Educação Física, impulsionado pelos professores do Instituto Duarte de Lemos, nomeadamente Rui Silva e Ricardo Fartura, que procuraram inculcar esse mesmo entusiasmo noutros jovens. Foi nesta instituição de ensino que desenvolvi um apreço especial por esta disciplina, devido à abordagem diferenciada que estes docentes adotavam com os alunos, bem como à utilização de métodos de ensino alternativos.

Posteriormente, ao ingressar no Ensino Secundário na Escola Secundária Adolfo Portela, deparei-me com uma drástica redução na qualidade do ensino, possivelmente motivada pela falta de incentivo tanto por parte dos professores como dos alunos, uma vez que as notas obtidas nesta disciplina não eram consideradas para efeitos de candidatura ao Ensino Superior. Esta experiência contrastante despertou em mim o desejo de seguir esta carreira, com o objetivo de proporcionar aos meus futuros alunos o mesmo entusiasmo que sentia pela Educação Física e, acima de tudo, incentivá-los a tornarem-se cidadãos ativos, autónomos e conscientes do seu futuro, em conformidade com as finalidades da disciplina.

No entanto, é importante ressaltar que o meu envolvimento com o andebol foi fundamental para que tudo isso se tornasse possível. Foi através desta modalidade que me desenvolvi física e cognitivamente num contexto extracurricular, o que me permitiu adquirir competências físicas que se mostraram valiosas em diversas tarefas. Considero que a percepção da minha própria competência, tanto nas aulas de Educação Física como no andebol, foi essencial para manter a minha motivação em aprender e manter-me ativo. Além disso, o facto de perceber que o meu desempenho era notavelmente superior ao dos meus colegas levou-me a adotar uma postura de liderança, fornecendo frequentemente orientações aos meus colegas para que pudessem executar as tarefas com maior sucesso.

Com o passar do tempo, o meu desejo de seguir esta carreira apenas aumentou, já que sentia enorme satisfação tanto em praticar como em ensinar os meus colegas durante as aulas de Educação Física. Portanto, após concluir o Ensino Secundário, a única opção que se apresentava em minha mente era ingressar na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física para cursar a Licenciatura em Ciências do Desporto.

2. Plano de Formação Individual

O Plano de Formação Individual permitiu-nos refletir sobre as nossas competências, bem como as nossas dificuldades, possibilitando a adoção de medidas que realcem os nossos pontos fortes e estratégias para ultrapassar os nossos pontos fracos. Através da elaboração deste plano, estabelecemos também uma relação entre as nossas expectativas iniciais e o Perfil Geral de Desempenho do Professor, proporcionando-nos um modelo claro sobre os deveres e exigências requeridos aos docentes.

Assim, este documento foi fundamental para definir um ponto de partida para o início do nosso período de estágio pedagógico.

3. Perfil Geral de Desempenho do Professor

A elaboração do Plano de Formação Individual requer uma reflexão aprofundada sobre o Perfil Geral de Desempenho do Professor, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Esse decreto define os deveres e competências essenciais para a atuação dos docentes, dividindo o Perfil Geral de Desempenho em quatro dimensões:

1. *Dimensão Profissional, Social e Ética:* Inclui os deveres éticos do professor, tanto para si mesmo quanto para com os alunos, bem como a importância contínua do desenvolvimento e formação profissional.
2. *Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem:* O papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem implica a adaptação de estratégias e situações de aprendizagem às necessidades e ritmos individuais dos alunos.
3. *Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade:* Além das atividades de ensino, o professor participa em eventos escolares e colabora na gestão da escola, contribuindo para o ambiente educacional e a comunidade.
4. *Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida:* A formação contínua é crucial para o aprimoramento profissional do docente, permitindo antecipar e resolver desafios, bem como refletir sobre as decisões tomadas.

Durante o Estágio pedagógico numa escola TEIP, onde é valorizada a inclusão dadas as características do contexto socioeconómico dos alunos e das suas famílias, bem como a existência de um elevado número de alunos num programa educativo individual, tornou-se imperativo adotarmos uma postura que procurasse inculcar valores sociais e afetivos aos alunos, de forma a que estes se desenvolvessem de forma individual, mas que aprendessem também a desenvolver-se num meio social, nomeadamente no meio escolar.

Essa abordagem vai ao encontro do que é pretendido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que procura tornar o meio escolar num ambiente mais inclusivo, através da adoção de medidas que promovam a equidade nas aprendizagens para todos os alunos.

Nesse sentido, é crucial que o docente manifeste proficiência nos conteúdos abordados em sala de aula, enquanto cultiva uma relação respeitosa com os alunos, estabelecendo um ambiente de aprendizagem positivo que promova o desenvolvimento das suas habilidades e conhecimentos. Ademais, é de extrema importância que o professor procure incessantemente adquirir hábitos de formação contínua, uma vez que estes desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento e progressão da sua carreira profissional.

4. Caracterização do contexto – Escola Secundária D. Dinis

Para um melhor entendimento do trabalho desenvolvido ao longo deste período do Estágio Pedagógico (EP), elaborámos uma breve descrição sobre a história da Escola Secundária D. Dinis, as suas condições físicas, demográficas e sociais, assim como uma exposição referente ao grupo disciplinar, Núcleo de Estágio (NE) e turma.

A Escola Secundária D. Dinis, inicialmente designada como Escola Secundária da Pedrulha, localiza-se na freguesia de Eiras e São Paulo de Frades. Situa-se na periferia norte da cidade de Coimbra, caracterizando-se por uma tripla periferização - geográfica, social e escolar.

Iniciou a sua atividade em 1986, em instalações próprias, ainda com alguns edifícios em construção. No primeiro ano, lecionou apenas aos anos de escolaridade correspondentes ao 3º Ciclo, estendendo-se no ano seguinte ao ensino secundário, numa primeira fase apenas ao 10º ano, sucedendo posteriormente o 11º e o 12º anos.

No primeiro ano de atividade escolar, existiam 4 blocos (A, B, C e F), sucedendo, passados 3 anos, a inserção do bloco D e E, bem como os balneários, onde hoje se encontra a arrecadação de material e a sala de ergómetro, que permitem a prática da Educação Física. A construção do Pavilhão Gimnodesportivo concretizou-se em 93/95.

Atualmente, a escola dispõe de cerca de 500 alunos, oriundos de aldeias próximas ou de bairros sociais problemáticos da cidade, tendo uma parcela da sua população estudantil tutelada (CPCJ, Tribunal de Menores, Instituições de Acolhimento). De forma a responder às necessidades educativas exigidas, surgem as ofertas de formação alternativa, visando o sucesso de todos através do funcionamento de turmas PIEF, CEF ou PCAs.

4.1 Caracterização dos recursos

Nesta escola, as condições para a prática de Educação Física são limitadas. Em termos de recursos espaciais, a escola possui dois campos exteriores severamente degradados, uma sala de dança, um pavilhão gimnodesportivo e uma sala de exercício físico.

O pavilhão gimnodesportivo é um espaço polivalente que inclui uma sala para professores, uma lavandaria, 4 balneários e uma arrecadação para o material. Infelizmente, o espaço de prática encontra-se bastante danificado, com múltiplos rasgões no tecido e remendos com fita cola. As linhas de campos de jogo estão mal desenhadas, comprometendo a segurança dos alunos durante as aulas de Educação Física. Além disso, falta a marcação de linhas de jogo da modalidade de andebol nos dois espaços destinados à sua lecionação. Embora tenha sido alvo de requalificação no telhado nas férias de Natal, a estrutura ainda permite a acumulação de água no piso em dias de chuva, impossibilitando a prática desportiva no primeiro período escolar, dadas as condições mencionadas anteriormente.

Normalmente, o pavilhão é subdividido em três espaços com recurso a cortinas amovíveis. Cada espaço foi pré-definido para lecionar modalidades específicas:

- Espaço 1 - Andebol; Voleibol; Futsal; Basquetebol; Badminton; Ténis de Mesa; ARE; Atividades de Combate; Modalidades alternativas; Patinagem;
- Espaço2 - Patinagem; Basquetebol; Badminton; Corfebol; Atletismo; ARE; Modalidades Alternativas; Ténis de Mesa;
- Espaço 3 - Ginástica de Aparelhos/Solo/Acrobática; Voleibol; Futsal; Atletismo (Salto em altura); Escalada; ARE; Modalidades alternativas;

Existem também dois espaços exteriores, um pelado e outro alcatroado. O campo pelado não possui marcações, apresentando apenas duas balizas sem rede. Este espaço oferece condições reduzidas para a prática desportiva. O campo alcatroado possui algumas marcações para várias modalidades, mas encontra-se extremamente degradado, com irregularidades no piso, impossibilitando lecionar qualquer tipo de conteúdo sem comprometer a segurança dos alunos e contribuir para uma maior degradação dos materiais, como bolas.

Em relação aos recursos materiais, a escola possui uma variedade e quantidade adequadas para as diversas modalidades, com a maioria em bom estado de conservação, com exceção da modalidade de rugby, onde existem poucas bolas e os cintos já se encontram ligeiramente degradados.

4.2 Grupo disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física da Escola Secundária D. Dinis é composto por 8 professores e 3 elementos do NE de Educação Física. O presente grupo é responsável por todas as atividades práticas realizadas no pavilhão gimnodesportivo, incluindo a lecionação de aulas, bem como por todas as atividades relacionadas com a prática de atividade desportiva, como é o caso do Desporto Escolar.

4.3 Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) era constituído por três alunos estagiários e uma professora orientadora. Todos os alunos estagiários haviam concluído a licenciatura na mesma faculdade, no entanto, no início do período de Estágio Pedagógico, o seu nível de familiaridade com o ambiente escolar era reduzido.

No primeiro encontro com a professora cooperante, ficou estabelecido que todos os estagiários tinham o dever de assistir a todas as aulas dos colegas, bem como comparecer em três reuniões semanais do NE. Assim, os estagiários estiveram presentes na escola às segundas, terças, quartas e quintas-feiras ao longo deste período de aprendizagem.

Devido à relação inicialmente reduzida entre os membros do NE, a distribuição e realização das tarefas de planeamento foram demoradas, uma vez que todos tinham receio de assumir a liderança. Ao longo do Estágio Pedagógico, a cooperação e ajuda nas tarefas não foram as melhores e, em alguns casos, os constituintes optaram por concentrar-se na realização das suas próprias tarefas individuais, adiando tarefas coletivas que deveriam ser realizadas em grupo. Apesar disso, o NE manteve um bom clima de trabalho, no qual os membros comunicavam abertamente sobre aspetos a melhorar, oferecendo elogios e reconhecimento pelo bom trabalho realizado por cada um. A professora cooperante desempenhou um papel fundamental na criação desse ambiente amigável, que perdurou até o final do estágio, graças à sua personalidade e abordagem.

Ao longo do período de Estágio Pedagógico, a professora cooperante apoiou-nos incondicionalmente, permitindo o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Ela apoiou nossas decisões no planeamento das aulas e alertou para possíveis desafios que poderíamos enfrentar, mas nunca limitou a nossa criatividade.

Ao final de cada aula dos estagiários, realizávamos um momento de reflexão, no qual discutíamos os pontos fortes e fracos da sessão do professor estagiário, bem como possíveis estratégias para melhorar a qualidade das aulas.

4.4 A turma

A turma do 7ºB era inicialmente constituída por 15 alunos, tendo terminado o ano letivo com 20 elementos, onde 10 eram do sexo masculino e 10 eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Na turma do 7º B, existem casos de alunos a usufruírem de medidas universais e seletivas. Dois alunos apresentam perturbações a nível da leitura (dislexia) e dois apresentam um diagnóstico de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). Para além disso, existe uma aluna com medidas universais devido ao seu reduzido quociente de inteligência. Nas aulas de EF, as medidas de adaptativas e inclusivas adotadas, consistiram na adoção de estratégias, tais como, o posicionamento do professor, o questionamento frequente e o fornecimento de feedback.

A turma apresentou ao longo do EP uma relação positiva, apesar da constante entrada e saída de diversos elementos da turma. No início do ano letivo, fiz uma análise sobre as dinâmicas da turma e verifiquei que dois alunos tinham de se encontrar em diferentes grupos

de trabalho e um terceiro elemento não podia estar no mesmo grupo que um dos dois elementos mencionados anteriormente. Após a saída de um elemento conturbador da turma a gestão das dinâmicas da turma tornou-se mais fácil, contudo nunca descuidei de observar a constante mutação da dinâmica da turma, pois existe sempre a possibilidade de ocorrência de conflitos.

Em termos motores, a turma demonstrou ter um desempenho médio, existindo casos de excelência, assim como casos onde a destreza dos alunos era reduzida. O facto, de poucos elementos da turma praticarem exercício físico ou terem hábitos de atividade física fora do contexto escolar contribuiu para o facto do desempenho motor dos alunos não ser mais elevado, pois grande parte dos alunos encontrava-se motivados e empenhados nas tarefas, faltando apenas um incentivo extra que melhorasse a aptidão física dos alunos para que estes pudessem realizar as aulas com melhor proficiência motora.

No EP, deparei-me com situações de aula antagónicas, pois a aula de terça-feira era a última do dia e a de quinta-feira era a primeira. Nas aulas de terça-feira, os alunos encontravam-se com elevados níveis de excitação e alguma dificuldade na captação da informação, por estarem algo fatigados da escola. Assim sendo, nestas aulas o meu foco encontrava-se em gerir a aula de forma a prevenir a ocorrência de episódios de indisciplina, assim como tentar aumentar ao máximo o tempo útil das aulas, planeando tarefas desafiantes que fossem ao encontro dos objetivos das aulas e que precisassem de pouco tempo de organização, instrução e transição.

Nas aulas de quinta-feira, o foco principal era tornar a informação da instrução clara e concisa com ajuda de demonstração para que estes pudessem observar o que era pretendido, procurando evitar o surgimento de dúvidas que pudessem quebrar o ritmo da aula. Para além disso, as demonstrações eram realizadas, maioritariamente, pelos alunos cumprindo os comandos do professor, procurando que estes dessem seguimento à tarefa de forma autónoma.

No início do ano letivo apliquei um questionário individual à turma (Anexo 1) que me permitiu interpretar os níveis de motivação dos alunos assim como as suas preferências. Neste documento também foram questionados assuntos sobre a prática extracurricular dos jovens, assim como problemas de saúde. Do preenchimento deste questionário verificou-se que os alunos gostavam da disciplina, contudo grande parte da turma não compreendia a importância da mesma, justificando o facto de mais de metade da turma não praticar atividades desportivas fora do contexto escolar, ou seja, para a maioria dos alunos do 7º B, a EF é o único meio que os

jovens possuem para cumprir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (2010), quanto à atividade física semanal.

Por fim, este questionário também permitiu ressaltar que os alunos percebem mais dificuldades na ginástica (solo e aparelhos) e no rugby. Durante o EP, foi possível observar bons níveis de desenvolvimento dos alunos, dado o seu empenho na realização das aulas, mesmo tendo iniciado o ano letivo com muitas dificuldades, dado o comprometimento das aprendizagens dos anos anteriores devido ao contexto pandémico antecedente.

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Área 1- Atividades de Ensino e Aprendizagem

A área 1 - Atividades de Ensino e Aprendizagem é composta por três dimensões: planejamento, realização e avaliação (Silva et al, 2021). Tendo por base estas três dimensões, iremos refletir de forma crítica sobre a abordagem adotada, assim como fundamentar todas as decisões tomadas.

1.1 Planejamento

De acordo com Matos (2010, citado por Inácio et al., 2014), *"uma das funções do planejamento é orientar o processo de ensino, possibilitando a maximização das aprendizagens significativas aos alunos a que se destina"*. No entanto, a inexperiência sentida neste momento causou-nos algumas dificuldades na sua elaboração, nomeadamente na sequência da sua construção. Este constrangimento vai ao encontro do que foi percecionado por Inácio et al. (2014), onde o autor afirma que os professores estagiários de Educação Física sentem dificuldades na elaboração do planejamento durante o estágio pedagógico, devido ao facto de se depararem com uma realidade desconhecida, tentando superá-las ao longo do ano letivo.

O planejamento do estágio pedagógico teve início no primeiro dia de estágio, tendo por base alguns conselhos da professora cooperante sobre os primeiros passos a dar, além dos documentos orientadores fornecidos pela escola, nomeadamente pelo grupo disciplinar, como a sequência de conteúdos estabelecidos pela escola para os anos das turmas onde iríamos realizar o estágio, e o regulamento interno da escola, bem como as suas alterações após a pandemia COVID-19.

Na disciplina de Educação Física, o planejamento é realizado segundo três níveis: o plano anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (Bento, 2003, citado por Baptista, 2017). Assim, nos próximos pontos, iremos refletir sobre o planejamento adotado, tendo por base os três níveis anteriormente referidos.

Plano Anual

De acordo com Bento (2003), a construção do PA é o primeiro passo do planeamento do processo de ensino, concentrando-se no desenvolvimento da compreensão e domínio dos objetivos de desenvolvimento das aprendizagens, bem como na reflexão sobre a organização das sessões de aprendizagem ao longo do ano letivo.

O planeamento do estágio pedagógico teve início com uma reunião do departamento das expressões, seguida de uma reunião de grupo, onde foram revistas as regras e normas de funcionamento da disciplina, assim como o regulamento interno e as suas alterações pós-pandemia COVID-19.

O desenvolvimento do PA baseou-se nas cinco tarefas sequencialmente identificadas por Quina (2009), que são as seguintes:

1. Analisar as matérias definidas para cada ano de escolaridade, bem como a sua operacionalização;
2. Distribuir as Unidades Didáticas pelos três períodos;
3. Determinar a calendarização das atividades a desenvolver pelo grupo disciplinar na escola;
4. Realizar um inventário dos recursos materiais;
5. Definir os momentos e as modalidades de avaliação.

Em primeiro lugar, foi realizada a escolha da turma de intervenção pedagógica durante o estágio entre os elementos do Núcleo de Estágio. Em seguida, foram analisadas as matérias definidas para o 7º ano na Escola Secundária D. Dinis, assim como a sua operacionalização. Desta análise, ficou decidido que durante o período de estágio seriam lecionadas as seguintes disciplinas: Ginástica de Solo e Aparelhos, Basquetebol, Ténis de Mesa, Atletismo, Andebol e Rugby.

Em terceiro lugar, foram distribuídas as Unidades Didáticas pelos três períodos, de acordo com a rotação dos espaços definida pelo grupo disciplinar.

Na segunda reunião de grupo, além da elaboração do roulement, foram apresentadas e debatidas as atividades a realizar pelo grupo, com o objetivo de dinamizar a comunidade educativa na Escola Secundária D. Dinis. Através desta reunião, foram definidos os dias em que estaríamos impedidos de lecionar aulas práticas, para elaborar um planeamento sem imprevistos, bem como foram definidas as datas para a elaboração das atividades a serem

realizadas no âmbito do estágio pedagógico. Com base nessa reunião, foi estabelecido que as aulas do 7º B ocorreriam num total de 32 aulas de 100 minutos às terças-feiras, das 15:25 às 17:20, e 32 aulas de 50 minutos, das 8:30 às 9:20 (ver Anexo 2 - Calendarização anual).

Posteriormente, foram elaboradas as Unidades Didáticas (UD) das disciplinas a lecionar, onde se estabeleceu a sequência das aprendizagens dos alunos, tendo como referência as orientações do documento das aprendizagens essenciais para o 7º ano e as grelhas de avaliação definidas pelo grupo disciplinar. Devido às más condições dos recursos espaciais e materiais da escola, tornou-se impossível avaliar alguns conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais. Dessa forma, foi necessário adaptar e selecionar estratégias que fossem viáveis dentro das limitações materiais existentes.

Para cada Unidade Didática, foram definidas estratégias e estilos de ensino a adotar para a turma, buscando garantir uma abordagem pedagógica eficiente. Antes de iniciar a lecionação de cada Unidade Didática, realizou-se um inventário dos materiais disponíveis para observar o estado e quantidade dos materiais a serem utilizados, com o intuito de diminuir a probabilidade de tomar decisões de ajustamento durante as aulas devido à falta de material.

Os momentos de avaliação para cada Unidade Didática e as suas modalidades foram também definidos. Ao longo do estágio pedagógico, estabeleceu-se que nas primeiras aulas de cada Unidade Didática seria realizada uma avaliação formativa inicial, buscando avaliar os níveis de desempenho dos alunos para elaborar uma estratégia pedagógica que atendesse às necessidades individuais dos alunos. No final de cada Unidade Didática, realizou-se uma avaliação sumativa que contemplava os critérios de avaliação definidos pelo grupo para o 7º ano. Durante a lecionação das Unidades Didáticas, o professor ia refletindo sobre a evolução individual dos alunos para analisar a possibilidade de alterar o modelo de ensino estabelecido para a turma.

Na primeira reunião do Conselho de Turma, a Diretora de Turma forneceu uma breve caracterização dos alunos. Essa informação permitiu ao professor anteciper possíveis conflitos entre alunos, assim como entender melhor as dinâmicas de interação entre eles.

Durante o 1º Período, que teve início em 15 de setembro e terminou em 16 de dezembro, realizaram-se 12 aulas de 100 minutos e 11 aulas de 50 minutos. Devido à possibilidade de mau tempo para realizar o corta-mato, a data de realização dessa atividade foi alterada para o segundo período. Ao longo do primeiro período, o 7ºB ocupou dois espaços,

Espaço 3 e Espaço 1, respetivamente. As matérias de Ginástica, tanto solo quanto aparelhos, bem como o Basquetebol foram abordadas durante esse período. Também foram realizados os testes FITEscola (flexões de braços, abdominais, agilidade, impulsão horizontal e vaivém). No dia 13 de dezembro, foi aplicado um questionário de avaliação para verificar os conhecimentos retidos pelos alunos nas Unidades Didáticas abordadas até então.

O período de férias de Natal terminou em 2 de janeiro, dando início ao 2º período que decorreu entre 3 de janeiro e 31 de março de 2023. Durante este período, realizaram-se 11 aulas de 100 minutos e 10 aulas de 50 minutos. No entanto, ocorreram atividades escolares e greve de pessoal docente e não docente, o que comprometeu a lecionação de 1 aula de 10 minutos e 3 aulas de 50 minutos. As modalidades de Ténis de Mesa e Atletismo foram lecionadas no espaço 2 e 3, respetivamente. Inicialmente, o planeamento definido para o 2º período permitia lecionar as duas modalidades de forma simultânea, visando aumentar o número de sessões de aprendizagem em Atletismo e Ténis de Mesa. No entanto, esse planeamento teve de ser alterado posteriormente, optando-se por lecionar por blocos, devido aos imprevistos mencionados anteriormente. Em 28 de março, foi realizado um questionário de avaliação sobre os conhecimentos retidos pelos alunos nas Unidades Didáticas abordadas.

As férias da Páscoa iniciaram-se em 1 de abril e terminaram em 16 de abril, dando início ao terceiro período em 17 de abril de 2023, que foi concluído em 14 de junho. Neste período, foram realizadas 8 aulas de 100 minutos e 7 aulas de 50 minutos. Durante esse período, foram abordados os conteúdos de Andebol, Rugby e FITEscola. Em 9 de maio, foi realizado um questionário de avaliação sobre os conhecimentos retidos pelos alunos na Unidade Didática de Andebol (Apêndice 5). Contudo, devido a atividades finais de Provas de Aptidão Profissional de alguns alunos do ensino profissional presentes na escola, não foi possível realizar a avaliação teórica de rugby, pois os alunos eram necessários para a realização e avaliação dessas provas.

Conforme observado, o planeamento inicial foi influenciado por alguns fatores, como as indicações do grupo disciplinar, que definiram as modalidades a serem abordadas e a rotação dos espaços. Devido à limitação e degradação dos recursos espaciais da escola, com poucas opções disponíveis, especialmente o pavilhão gimnodesportivo, a rotação dos espaços teve um peso significativo na sequência dos conteúdos, considerando que cada matéria tinha exclusividade em determinados espaços do pavilhão. Os eventos imprevistos obrigaram a alterações no planeamento do segundo período, mantendo a rotação dos espaços, o que afetou

o número de sessões de aprendizagem, relacionado com o período de aprendizagem estabelecido para cada espaço.

Neste planeamento, também foi introduzido, por ordem do grupo disciplinar e aprovado no plano de atividades do grupo, um período de duas semanas no ano letivo dedicado à realização da bateria de testes do FITEscola. A primeira avaliação teve como objetivo observar os níveis iniciais de aptidão física dos alunos e, por isso, foi realizada no primeiro período. A segunda avaliação, destinada a observar a evolução dos aprendizes, estava prevista para ser realizada no segundo ou terceiro período. No entanto, a ocorrência de vários momentos de greve por parte do pessoal docente e não docente afetou a realização dessa segunda avaliação, que acabou sendo feita de forma individual e conforme desejado pelos docentes. Apesar de algumas perturbações na realização das avaliações da aptidão física, as capacidades físicas foram exercitadas ao longo do ano letivo, priorizando a exercitação das capacidades fundamentais para cada matéria abordada.

Em nosso ponto de vista, o planeamento das matérias deveria ter sido diferente, apesar do roulement definido pelo grupo disciplinar. As complicações sentidas nas primeiras aulas da primeira matéria, ginástica, decorreram do desconhecimento das dinâmicas dos elementos da turma. Apesar de termos procurado sempre agrupar ou dividir certos alunos para minimizar os episódios de indisciplina, percebemos que uma abordagem mais adaptada à realidade da turma poderia ter sido adotada.

Ao longo do ano letivo, desenvolvemos algumas estratégias metodológicas para organizar as matérias e a turma. De acordo com Fernandez Río et al. (2021, citados por Arufe-Giráldez V., 2023), na metodologia didática podem ser distinguidos quatro níveis:

1. Estratégias práticas: focam-se apenas num elemento do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a performance do docente;
2. Estilos de Ensino: Adoção de estilos de ensino baseados em dois elementos, alunos e professor;
3. Métodos de ensino: adoção de estratégias que consideram três elementos, alunos, professor e a matéria a lecionar;
4. Modelos pedagógicos: Adoção de estratégias que consideram quatro elementos, alunos, professores, conteúdo e contexto.

Assim, ao longo do EP foram adotadas as seguintes estratégias:

- ✓ Postura mais rígida;
- ✓ Maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Atividades recreativas nos momentos de retorno à calma;
- ✓ Adoção de trabalho em grupos homogêneos e heterogêneos;
- ✓ Adoção de modelos de ensino específicos para algumas matérias;
- ✓ Manipulação de estilos de ensino;
- ✓ Introdução de variantes nas tarefas da aula.

No início do estágio pedagógico, analisei o regulamento interno estabelecido pela Escola Secundária, que previa uma tolerância de 5 minutos para o início de cada aula, exceto para a primeira aula do dia, que tinha uma tolerância de 10 minutos. Tendo em conta o contexto da escola e minhas experiências enquanto aluno, expliquei aos meus alunos que cada aula deveria iniciar à hora definida pelo horário escolar e discutimos em conjunto possíveis medidas para lidar com a falta de pontualidade. Dessa forma, conseguimos iniciar a maioria das aulas no horário previsto, permitindo aos alunos maior tempo de envolvimento nas atividades motoras das aulas de Educação Física. Além disso, adotamos uma postura mais firme quando precisava dar instruções nas aulas de EF, devido à falta de atenção geral dos alunos. Essa abordagem se justificava, pois, de acordo com Cothman, Kullina e Garrahy (2003) e Supaporn (2000), citados por Oliveira e Graça (2013), os alunos percebem os professores mais eficientes em termos de controle da turma como aqueles que estabelecem limites e regras de atuação desde o início do ano letivo, bem como as consequências para o seu não cumprimento.

Em seguida, procuramos nos tornar mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, participando em algumas aulas enquanto alguns alunos saíam momentaneamente. Essa estratégia tinha o objetivo de motivar os alunos, fornecer-lhes mais feedback e demonstrar o nível de desempenho que poderiam atingir caso dominassem as técnicas e conteúdos. Por exemplo, na modalidade de basquetebol, verifiquei que os alunos raramente usavam o pé eixo corretamente, então, nessas intervenções, enfatizei a utilidade desse gesto técnico e corriji os erros técnicos e táticos que os alunos cometiam. Essa abordagem baseou-se na pesquisa de Timken et al. (2019), citado por White et al. (2021), onde o autor sugeriu que os professores se envolvessem mais nas atividades para motivar e auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Essas estratégias foram adotadas com o objetivo de criar um ambiente mais positivo e estimulante nas aulas de Educação Física, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de forma mais eficaz.

Ao longo do período de estágio, procuramos, sempre que possível, realizar jogos recreativos e casuais que permitissem aos alunos aprender alguns conteúdos de forma mais informal, através da cooperação e de tarefas menos complexas. A constante entrada e saída de alunos na turma do 7ºB exigiu adaptações frequentes nas dinâmicas de interação dos alunos, tornando necessário introduzir tarefas que fomentassem a cooperação e a integração dos novos alunos na turma. Para aumentar os níveis de motivação dos alunos para as aulas de educação física, optei por adotar um registo mais descontraído durante esses momentos de aula, onde ocasionalmente participava nas tarefas e interagia com eles de forma diferente.

Com o objetivo de atender às necessidades dos alunos, introduzimos dinâmicas de trabalho em grupos homogêneos e heterogêneos nas aulas de educação física. Dado que a avaliação formativa inicial revelou discrepâncias nas capacidades dos alunos e considerando a especificidade de cada Unidade Didática, optei por começar o processo de ensino-aprendizagem com grupos homogêneos. Isso permitiu fornecer tarefas de diferenciação pedagógica aos alunos com mais dificuldades e tornar o momento do jogo menos complexo, facilitando a compreensão dos objetivos do jogo e promovendo uma maior inclusão na construção dos processos de jogo. Essa abordagem também levou em conta o desconforto demonstrado pelos alunos com menores capacidades quando inseridos em grupos heterogêneos, seguindo o que foi defendido por Ward et al. (2018).

Enquanto o grupo de alunos mais avançados realizava tarefas conforme o planeado, introduzindo apenas componentes de complexificação ou condicionantes para tornar as tarefas desafiantes, eu circulava pelos diferentes grupos, fornecendo feedback diversificado e promovendo momentos de exercitação autónoma. Essa abordagem estava de acordo com a visão de Tomlinson (2008), que afirma que os alunos precisam ser estimulados além de seus níveis de autonomia para obter sucesso na aprendizagem. Conforme os alunos que inicialmente apresentavam piores desempenhos melhoravam sua performance, passávamos a trabalhar em grupos heterogêneos, permitindo que todos os alunos realizassem as mesmas tarefas sem desconforto e estimulando-os a elevar seu nível de desempenho. Para garantir que as situações de diferenciação pedagógica se adequassem aos alunos, levamos em conta seus níveis de

desempenho e dinâmicas de trabalho, especialmente nas atividades em pares na ginástica, estimulando assim a autonomia dos alunos.

Em suma, a diferenciação pedagógica foi uma prática importante ao longo do estágio, considerando as características individuais dos alunos e proporcionando meios para que cada um pudesse apropriar-se dos conteúdos de acordo com suas necessidades específicas, conforme defendido por Przesmycki (2004, citado por Matos, 2010). Isso permitiu que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas e fossem estimulados ao longo das aulas de educação física.

A abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) no estágio envolveu a utilização de diferentes modelos de ensino, como o modelo Teaching Games for Understanding (TGFU) e o Ludo-Technical Approach (LTA).

O modelo TGFU foi utilizado para a modalidade de andebol, onde as limitações dos recursos disponíveis (falta de marcações de linhas de andebol e balizas) dificultavam a realização do jogo formal. Para contornar essas limitações, foram introduzidas aos alunos situações que exigiam o cumprimento das regras fundamentais do jogo de andebol, mas de forma adaptada e com tarefas diferentes do jogo formal. Um exemplo foi o "Jogo do tiro ao meco", onde os alunos tinham que cumprir as regras fundamentais do andebol e tentar derrubar cones colocados na linha final, sem pisar a linha de referência que simulava a área dos 6 metros do andebol. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem os princípios ofensivos e defensivos da modalidade e desenvolvessem as habilidades necessárias para resolver diferentes problemas relacionados ao jogo.

Já o modelo Ludo-Technical Approach (LTA) foi utilizado durante o ensino do lançamento em apoio no basquetebol. Nessa abordagem, os alunos foram desafiados a resolver problemas através da prática, onde foram condicionados a lançar a bola ao cesto apenas com a mão dominante, enquanto a mão não dominante era colocada atrás das costas. Nessa situação, os alunos foram percebendo, através da prática, a melhor forma de segurar a bola, colocando a mão dominante por baixo dela. Após superar esse desafio, a mão não dominante foi introduzida lateralmente, servindo de suporte para o lançamento. Essa abordagem permitiu que os alunos desenvolvessem o lançamento em apoio de forma mais progressiva e compreendessem a importância da posição das mãos durante a execução do movimento.

Além desses modelos de ensino específicos, nas restantes modalidades foram aplicados constrangimentos às tarefas, garantindo que elas atendiam às necessidades dos alunos. Essa abordagem adaptativa permitiu que os alunos progredissem de acordo com suas habilidades individuais e fossem estimulados a superar desafios progressivamente.

Em resumo, a combinação de diferentes modelos de ensino e a aplicação de constrangimentos às tarefas possibilitaram uma abordagem mais personalizada e adaptada ao contexto do estágio, garantindo que os alunos tivessem oportunidades significativas de aprendizagem nas aulas de educação física.

Ao longo do EP, procurámos manipular os Estilos de Ensino, de acordo com os objetivos delineados para as tarefas. Mosston e AshWorth (1985) afirmam que existe uma relação entre ensino, aprendizagem e objetivos. Posto isto, os estilos mais utilizados foram o ensino por comando e o ensino por tarefa. Através do ensino por comando, podíamos controlar a intensidade aplicada na tarefa pelos alunos, enquanto que no ensino por tarefa, o objetivo era que os alunos aprendessem ao executá-la, enquanto fornecíamos feedback, procurando corrigir qualquer tipo de erro que ocorresse.

Tabela 1. Resumo dos procedimentos adotados na elaboração do plano anual

Resumo dos procedimentos adotados na elaboração do PA
Desenvolvimento do PA
<p>O desenvolvimento do PA baseou-se nas cinco tarefas sequencialmente identificadas por Quina (2009), que são as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar as matérias definidas para cada ano de escolaridade, bem como a sua operacionalização; 2. Distribuir as Unidades Didáticas pelos três períodos; 3. Determinar a calendarização das atividades a desenvolver pelo grupo disciplinar na escola; 4. Realizar um inventário dos recursos materiais; 5. Definir os momentos e as modalidades de avaliação.
Ocorrência de imprevistos que comprometeram o planeamento inicial
<p>➤ Indicações do grupo disciplinar: definiram as modalidades a serem abordadas e a rotação dos espaços.</p>

➤ A limitação e a degradação dos recursos espaciais da escola, bem como a rotação dos espaços tiveram um peso significativo no ensino dos conteúdos
Estratégias adotadas
Ao longo do EP foram adotadas as seguintes estratégias:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postura mais rígida; ✓ Maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem; ✓ Atividades recreativas nos momentos de retorno à calma; ✓ Adoção de trabalho em grupos homogêneos e heterogêneos; ✓ Adoção de modelos de ensino específicos para algumas matérias; ✓ Manipulação de estilos de ensino; ✓ Introdução de variantes nas tarefas da aula.
Modelo de ensino utilizados nos JDC
<ul style="list-style-type: none"> ➤ TGFU ➤ LTA
Estilos de ensino mais utilizados
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comando; ✓ Tarefa;

Unidades Didáticas

Segundo Pais (2013), as unidades didáticas (UD) são documentos elaborados com base num conjunto de metodologias, que apresentam fundamentos técnicos de base, tais como:

- ✓ A forma específica de relacionar o conteúdo com o fator tempo;
- ✓ Coerência metodológica interna;
- ✓ Consideração de todos os elementos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base o raciocínio do autor anteriormente mencionado, durante a elaboração das UD procurámos que estas:

- ✓ Fossem práticas e úteis para aplicação futura;
- ✓ Estabelecessem as aprendizagens a alcançar;
- ✓ Respeitassem o princípio da progressão e sequenciação;

- ✓ Se adequassem às condições dos espaços da escola e aos recursos materiais;

Posto isto, estes documentos contemplavam um breve resumo da história das matérias, bem como estas se insurgiram em Portugal. Seguidamente, procedíamos à descrição dos gestos técnicos e as suas componentes críticas, bem como as regras específicas da modalidade. Através deste resumo dos conteúdos e regras tínhamos a possibilidade de elevar a nossa qualidade de ensino, uma vez que ao estudarmos as componentes críticas dos gestos, o nosso conhecimento da modalidade encontrava-se mais aprofundado, facilitando a identificação de erros cometidos pelos alunos, bem como a possibilidade de fornecer uma maior quantidade de feedback.

Posteriormente, realizávamos a elaboração da sequência de aprendizagens, incluindo a definição dos momentos de avaliação, bem como situações de progressão das aprendizagens.

No final, definimos estratégias metodológicas a incluir na lecionação das aulas, de cada modalidade, permitindo formular planos de ensino e adaptá-los à medida que a turma ia melhorando a sua performance.

Assim que a Avaliação Formativa Inicial era realizada e o nível de desempenho geral da turma era determinado, a escolha das estratégias definidas assim como a sequenciação das aprendizagens eram reavaliadas, procurando determinar se era necessário reformular o planeamento da sequência das aprendizagens, assim como as estratégias definidas, indo ao encontro das necessidades dos alunos.

Plano de Aula

Cruz (1976, citado por Oliveira et al., 2018) afirmou que o plano de aula se trata de um instrumento que traduz o planeamento determinado na Unidade Didática, com o objetivo de evitar situações de reajuste, antever dificuldades, organizar atividades e distribuir a exercitação das tarefas, mediante o tempo. Ao longo do EP, este modelo de pensamento guiou a elaboração de todos os planos, onde procurava inserir sempre que possível condicionantes e variantes nas tarefas, diminuindo o tempo de realização de ajustes nas tarefas, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Para além disso, nos planos de aula eram introduzidos os momentos de prática, assim como de instrução, organização e transição, procurando elevar o tempo de empenho dos alunos e por sua vez o tempo útil da aula. Nos momentos de transição de tarefas era colocado em causa a organização da tarefa anterior e a seguinte, bem como o

material utilizado, procurando estudar formas de realizar a transição desperdiçando menos tempo na montagem do material, assim como a alteração da sua disposição. Este aspecto foi fundamental nas aulas de Ginástica e Atletismo, dada a elevada quantidade de material necessária para construir tarefas de aprendizagem que permitissem aos alunos aprender conforme planeado.

Esta capacidade de reflexão durante a elaboração do plano de aula, foi melhorando ao longo do EP, através das dificuldades sentidas nas primeiras aulas de Ginástica, onde sentia algum desconforto, pois ainda não dominava completamente a matéria, nem a turma. Assim, a reflexão dos momentos de transição realizada durante o planeamento permitiu-nos arranjar situações de aprendizagem onde os alunos possuíam maior tempo de empenho motor e demonstravam um menor número de episódios de indisciplina.

A estrutura do Plano de Aula foi definida pelo Núcleo de Estágio, numa das primeiras reuniões, e encontra-se dividido em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. Neste documento também podemos observar um cabeçalho e um quadro final que servia para justificar as decisões tomadas para o presente plano de aula (Apêndice 1).

No cabeçalho era mencionada toda a informação necessária para contextualizar a aula, nomeadamente, o nome do professor estagiário, número da aula, data da realização da aula, unidade didática, número de aula da unidade didática em questão, recursos materiais necessários, função didática da aula e os objetivos específicos da lição.

Os momentos da aula (parte inicial, parte fundamental e parte final) encontravam na sua composição o tempo de início da tarefa, o tempo de duração da mesma, o objetivo específico do exercício, descrição da tarefa, componentes críticas alvo da tarefa, critérios de êxito e por fim informações relativas ao comportamento do professor (colocação, tipos de feedback a utilizar e estilo de ensino adotado). Entre cada uma das partes e algumas tarefas existiam momentos de organização, instrução e transição contabilizados no plano, procurando garantir que a gestão do tempo era a melhor a quando a realização do planeamento da lição.

No quadro final, relativo à justificação dos exercícios escolhidos, era elaborada a descrição da sequência, bem como a justificação da mesma, procurando incluir justificação científica quando possível.

Após o final de cada lição o Núcleo de Estágio realizava uma breve reunião onde era avaliada a nossa prestação. Nesta reunião eram mencionados os erros cometidos, bem como

salientar os aspetos positivos da ação do professor relativamente às dimensões de instrução, gestão, clima e disciplina, bem como aferir se as decisões de ajustamento tomadas tiveram o sucesso idealizado. Estas reflexões foram, a nosso ver, vitais para a nossa evolução enquanto professor, pois existem erros que não conseguimos observar enquanto professores dentro da sala de aula.

Tabela 2. Resumo dos procedimentos adotados na elaboração das Unidades Didáticas e Planos de Aula

Resumo dos procedimentos adotados na elaboração das UD e dos Planos de Aula
UD
<p>Durante a elaboração das UD procurámos que estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fossem práticas e úteis para aplicação futura; ✓ Estabelecessem as aprendizagens a alcançar; ✓ Respeitassem o princípio da progressão e sequenciação; ✓ Se adequassem às condições dos espaços da escola e aos recursos materiais;
Plano de Aula
<p>As idealizações dos planos de aula basearam-se em Cruz (1976, citado por Oliveira et al.,2018) que afirma que o plano de aula se trata de um instrumento que traduz o planeamento determinado na Unidade Didática, com o objetivo de evitar situações de reajuste, antever dificuldades, organizar atividades e distribuir a exercitação das tarefas, mediante o tempo.</p>
Estratégias adotadas na elaboração do plano de aula
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divisão do plano em três partes: inicial; fundamental e final; ✓ Cabeçalho contemplava informações, tais como: número de alunos previstos; número da aula e da UD; recursos materiais; espaço da aula e data. ✓ Introdução de momentos de transição, organização e instrução entre tarefas; ✓ Definição prévia da colocação do professor, bem como a sua circulação na aula; ✓ Definição de tempo prático, por tarefa.

1.2 Realização

A realização entende-se por aplicação do planeamento idealizado para o EP. Baseando-me nas linhas orientadoras do Guia de Estágio Pedagógico, podemos destacar quatro dimensões relacionadas com a realização, sendo elas:

- ✓ Instrução;
- ✓ Gestão;
- ✓ Clima;
- ✓ Disciplina.

Quina (2009) identifica estas dimensões como fatores determinantes da eficácia pedagógica do docente. É neste momento que podemos observar o resultado da junção do planeamento prévio das aprendizagens com o modo de atuação do professor e observar os resultados obtidos relativamente às aprendizagens dos alunos.

Neste capítulo iremos refletir sobre a nossa atuação ao longo do período de EP, enumerando as diversas estratégias idealizadas e aplicadas, segundo as diferentes dimensões, procurando elevar a qualidade das nossas sessões de aprendizagem.

Instrução

A instrução trata-se de um conjunto de comportamentos do professor, bem como técnicas de intervenção pedagógica, nos quais este procura motivar e transmitir informações aos alunos sobre as tarefas de aprendizagem (Quina,2009).

Nesta dimensão podemos identificar quatro fatores que podem ajudar a melhorar a eficácia da mesma, sendo elas:

- ✓ Preleção;
- ✓ Demonstração;
- ✓ Feedback;
- ✓ Questionamento;

Ao longo do EP estes fatores foram recorrentemente utilizados, dada a sua importância para a retenção da informação transmitida pelo professor.

Siedentop (2008), observou que a intervenção pedagógica dos professores durante a aula de Educação Física correspondia a um terço da aula. Assim, para diminuir o tempo perdido em episódios de preleção, nas aulas de Educação Física, procurámos aplicar as seguintes estratégias:

- ✓ Realizar preleções claras e concisas;
- ✓ Utilizar meios gráficos (imagens), quando possível;

No início de cada sessão de aprendizagem era realizado um ligeiro resumo dos objetivos da aula, bem como os conteúdos que iam ser abordados, guardando as restantes explicações para os devidos momentos, pois entendemos que os alunos não possuíam grande capacidade de concentração para estar muito tempo a receber informação e acima de tudo, retê-la. Assim, os objetivos da tarefa, bem como a instrução das componentes críticas dos gestos técnicos alvo eram introduzidas no momento de preleção antecedente à tarefa e não na parte inicial da aula. Garantindo desta forma que esta informação não necessitava ser repetida, caso tivesse escolhido realizá-la na preleção inicial da lição.

Quina (2009), salientou a importância dos alunos reterem a informação que lhes foi transmitida pelo professor, bem como compreendê-la. Posto isto, o autor propôs a utilização do questionamento como forma de combater algumas dificuldades sentidas pelo professor na capacidade de captação da atenção por parte dos alunos. Tendo por base esta proposta, procurámos introduzir o questionamento no final da instrução de algumas tarefas complexas e quando observávamos que a turma não se encontrava concentrada em entender a mensagem do professor. Para além do final das tarefas, também recorremos ao questionamento na preleção final de todas as lições, procurando entender os conhecimentos retidos pelos alunos na aula, bem como algumas dificuldades sentidas.

A demonstração permite proporcionar um modelo visual da realização de uma determinada tarefa ou habilidade motora, estabelecendo uma imagem da execução pretendida (Fonseca et al., 2008). Ao longo do EP pedagógico a demonstração foi realizada de diferentes formas e com recurso a diferentes instrumentos. Nas aulas de ginástica, os alunos puderam observar modelos de execução através de imagens, através da demonstração realizada por um aluno e/ou professor. Esta era sempre realizada juntamente com instrução verbal, procurando ganhar algum tempo, evitando explicações longas e confusas, conforme defendido por Tonello & Pellgrini (1998).

O agente utilizado para a demonstração variava consoante o objetivo pretendido para a tarefa, bem como o nível de desempenho dos alunos, isto é, o professor realizava a demonstração das tarefas que sabia que os alunos eram incapazes de realizar corretamente, assim procurávamos desperdiçar tempo em demonstrações defeituosas e fornecer um modelo de execução correto. Quando recorríamos aos alunos, esta demonstração tinha dois objetivos, em primeiro lugar garantir que os alunos estavam atentos, pois iam ter um papel ativo naquele momento de instrução e em segundo lugar, garantir que eles observavam e realizavam a demonstração da tarefa e garantir que estes estavam aptos a dar continuidade à tarefa de forma autónoma.

O feedback é uma das influências mais poderosas no momento de aprendizagem e concretização de objetivos, mas esta pode ter efeitos positivos e negativos (Hattie & Timperley, 2007). De acordo com os mesmos autores, o feedback é conceptualizado como informação fornecida por um agente (ex. professor) relacionado com a performance ou entendimento de alguém.

Segundo Sadler (1989, citado por Hattie & Timperley, 2007), o feedback precisa fornecer informação específica relacionada com a tarefa ou processo de aprendizagem que preenche o espaço entre o que é entendido e o que se pretende que seja entendido. Para além disso, este possui mais efeito quando providencia informação sobre respostas corretas do que incorretas, e quando produz melhorias comparativamente a correções realizadas anteriormente. A eficácia do feedback é aumentada quando usada informação sobre o progresso e procedimentos sobre como agir. Contudo, se este for providenciado em demasia pode resultar num retrocesso da performance (Hattie & Timperley, 2007). Assim, ao longo do EP, o feedback utilizado foi várias vezes utilizado, contudo este era conciso focando-se em poucos erros da performance dos alunos, isto é, tendo em conta os autores mencionados anteriormente, é normal que os alunos cometam mais erros na fase inicial de aprendizagem das habilidades motoras e fornecer feedback sobre todos os erros cometidos não irá resultar numa melhoria da habilidade, pois existem demasiados focos de atenção por parte do aluno durante a execução da tarefa. Assim, durante as aulas de Educação Física os alunos iam recebendo feedback relativo apenas a um dos erros cometidos. Apenas quando os alunos conseguissem corrigir esse erro é que lhes era fornecido outro foco de atenção, através do feedback, e assim sucessivamente. Para além disso, quando os alunos realizavam bem uma ação era fornecido um feedback avaliativo que contemplava a ação que o aluno tinha realizado de forma correta, e não apenas um elogio ambíguo.

Durante o EP a utilização do Feedback foi vista como essencial para elevar o processo de ensino-aprendizagem. Durante as lições, este foi utilizado de forma diversificada, relativamente aos objetivos, forma e direção.

Os tipos de feedback mais utilizados nas aulas foram o prescritivo, avaliativo e interrogativo. Os tipos de feedback avaliativo e prescritivo eram fornecidos no momento da execução dos alunos, pois estes tinham como objetivo corrigir ou informar os alunos que estes estavam a ter sucesso na tarefa. Segundo Hattie, J. e Timperley, H. (2007) fornecer feedback no momento imediato do erro pode resultar em ritmos de aquisição mais rápidos. Segundo Deci et al., (1999 citados por Hattie, J. & Timperley, H., 2007), feedback positivo pode aumentar a satisfação dos alunos e ajudar a que este persistam em continuar a realização da tarefa. O feedback interrogativo era recorrentemente utilizado para levar os alunos a refletir sobre a natureza do seu erro e de que forma este podia ser corrigido de forma a resultar em sucesso num momento futuro.

As formas mais utilizadas foram a mista e quinestésica. Na tentativa de tornar este momento o mais breve possível, procurámos na maioria das vezes fornecer feedback de forma mista, isto auditiva e visual, procurando melhorar a compreensão da informação através do fornecimento de informação que procurava corrigir o erro, bem como fornecer um modelo de execução que ia ao encontro da explicação dada. A forma quinestésica, era dada de forma individual como último recurso, pois esta requer um maior período temporal para ser aplicado, sendo este feedback utilizado quando os alunos continuavam a realizar o mesmo erro após o fornecimento de sucessivos feedback mistos.

O questionamento era realizado no final dos momentos de instrução das tarefas mais complexas, procurando entender se os alunos tinham efetivamente retido a informação transmitida no momento da preleção e demonstração, bem como lembrar alguns discentes que estes se encontravam num momento de aprendizagem que se deviam comportar como tal.

Gestão

De acordo com Bento (2009), a dimensão de gestão é responsável pela manipulação dos recursos da aula: materiais, humanos, espaciais e temporais. Uma gestão eficiente das aulas de Educação Física é o resultado do trabalho de um docente que pretende garantir um bom ambiente de aprendizagem (Siedentop, 1991).

Quina (2009) defende que nesta dimensão são incluídas todas as medidas que visam a melhoria da qualidade de gestão do tempo, da organização dos espaços, dos materiais e da formação dos grupos de trabalho.

Ao longo do EP foram idealizadas e aplicadas diferentes estratégias, procurando melhorar a qualidade das aulas, tais como:

- ✓ Definição do momento de entrada na sala de aula;
- ✓ Definição prévia de grupos de trabalho;
- ✓ Realização de um inventário do material disponível para cada UD;
- ✓ Refletir após a idealização do Plano de Aula sobre os momentos de transição, organização e os objetivos da tarefa seguinte;
- ✓ Utilização dos alunos para recolher e montar o material;
- ✓ Montagem prévia do material no espaço de aula, sempre que possível.
- ✓ Utilização das bancadas para introduzir momentos de instrução em algumas UD.

Conforme mencionado anteriormente, no início do ano letivo foi definido entre o professor e os alunos que estes deviam estar prontos para iniciar a aula ao toque de entrada, tendo direito à tolerância de 5 minutos às terças-feiras e de 10 minutos às quintas-feiras. Procurando aumentar o tempo de empenho motor da turma, bem como o tempo útil.

Dada a importância de criar grupos de trabalho, homogêneos e/ou heterogêneos, bem como mediante a dinâmica das interações entre elementos da turma, a idealização dos grupos/equipas era realizada no momento de elaboração do plano de aula, procurando reduzir o tempo de organização e transição entre tarefas nas aulas de Educação Física.

No início de cada UD, era realizado um breve inventário do material disponível para lecionar qualquer matéria, bem como o seu estado de conservação. Este inventário, permitiu-nos antecipar algumas situações de ajustamento, como por exemplo, na modalidade de ténias de mesa, uma vez que não possuía mesas suficientes para ter a turma toda a realizar a mesma atividade, obrigando-nos a elaborar tarefas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, assim como dos objetivos delineados para a aula.

No início do ano letivo, nomeadamente, na UD de Ginástica demorávamos imenso tempo em episódios de organização e instrução, dada a nossa inexperiência de planeamento de sessões de aprendizagem, bem como realizar a montagem de todo o material sozinho. Todavia,

à medida que fomos progredindo e ganhando experiência fomos utilizando os alunos para recolher o material quando necessário, bem como proceder à montagem do material conforme os esquemas fornecidos, permitindo-nos desta forma diminuir o tempo gasto em episódios de organização e transição.

Dado o reduzido número inicial de alunos do 7º B (15), desde o início do EP eu fomos procedendo à montagem do material necessário para as tarefas da aula, deixando um espaço vazio, para que os alunos pudessem realizar o aquecimento delineado e entrar na parte fundamental na aula o mais rapidamente possível.

Por fim, à medida que o calor e a intensidade das aulas foram subindo, tornou-se necessário realizar mais pausas para que os alunos pudessem se hidratar e reduzir o seu nível de esforço. Assim, para evitar o surgimento de comportamentos de desvio e/ou fora da tarefa, estes eram direcionados para a bancada, onde se encontravam as suas garrafas, e era-lhes explicada a tarefa seguinte, bem como os seus objetivos e normas de funcionamento.

Clima e Disciplina

Para a elaboração deste ponto optámos por juntar a dimensão do clima e da disciplina, uma vez que entendemos que estes estejam relacionadas entre si, pois conforme observado em algumas aulas, um clima de aprendizagem negativo é provável que se desencadeiem um maior número de comportamentos de indisciplina.

Siendentop (2008), considera que a disciplina, em contexto de sala de aula, requer a aplicação de estratégias positivas, focadas no desenvolvimento de comportamentos adequados pelos aprendizes. Esta afirmação resume na perfeição o principal objetivo das nossas aulas de Educação Física, onde todos os momentos procuravam transmitir não só conteúdos programáticos, mas também valores, para eu estes se desenvolvessem como alunos, mas acima de tudo como cidadãos.

Assim, nas nossas aulas, o estilo de comunicação tornou-se vital para transformar as aulas num ambiente mais positivo para a aprendizagem dos alunos, procurando motivar os alunos para a prática. Para além disso, durante o tempo da tolerância, bem como no final das aulas, procurávamos conversar com os alunos sobre o seu estado físico e emocional, ou seja, mostrar alguma preocupação com o contexto extracurricular dos alunos, permitindo que estes se sentissem mais à vontade em desabafar e desenvolver uma melhor relação entre alunos e

professor. Para além disso, entendemos que o facto de introduzirmos momentos de retorno à calma que permitissem ao professor demonstrar um lado mais casual e que estes se envolvessem nas mesmas tarefas, pudessem ajudar a alterar a perceção que os alunos tinham dos professores e da Educação Física. Ao longo do EP, à medida que estes momentos se iam realizando verificou-se que os alunos procuravam incluir o professor nas tarefas e requeriam tarefas que este também pudesse participar.

Na nossa perspetiva, estas estratégias foram fundamentais para tornar o clima das sessões de aprendizagem extremamente positivo, bem como elevar a autoridade do professor, percecionada pelos alunos.

1.3 Avaliação

No início de cada ano letivo, os educadores enfrentam a importante tarefa de tomar decisões sobre o processo de avaliação. Essas decisões envolvem estabelecer os objetivos de aprendizagem, identificar critérios e indicadores para avaliar o desempenho dos alunos e selecionar os métodos e instrumentos de avaliação apropriados. O planeamento cuidadoso da avaliação é essencial para garantir uma abordagem justa, consistente e eficaz ao longo do ano letivo.

A avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ela tem como objetivo regular e orientar os processos de aprendizagem dos alunos, fornecendo feedback contínuo e direcionado. Por meio da análise e interpretação dos dados de avaliação, os educadores identificam o nível de compreensão, habilidades e competências alcançadas pelos alunos, permitindo-lhes ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Mateo (2000) estabeleceu as seguintes etapas para o processo de avaliação:

- ✓ Estabelecer objetivos de avaliação;
- ✓ Definir tarefas a realizar pelos alunos;
- ✓ Definir critérios de avaliação;
- ✓ Explicitar os padrões ou níveis de desempenho;
- ✓ Recolher amostras das execuções dos alunos;
- ✓ Avaliar as execuções dos alunos;
- ✓ Retroalimentação adequada do aluno;

- ✓ Tomada de decisões;

Numa perspetiva educativa, onde se procura uma evolução intencional do individuo, o ensino deve ter como objetivo a formação total do aluno. Integrando a avaliação neste processo contínuo, esta assume-se formativa, uma das três funções pedagógicas propostas por Cardinet (1993), onde este propõe que:

- ✓ A avaliação formativa inicial, serve para selecionar e a orientar a evolução do aluno;
- ✓ A avaliação formativa, serve como regulação dos processos de aprendizagem;
- ✓ A avaliação sumativa, atua como certificação ou validação das competências dos alunos;

Avaliação formativa inicial

A avaliação formativa inicial permite-nos averiguar se os alunos possuem os conhecimentos necessários, assim como aptidões necessárias para iniciar novas aprendizagens (Portela, 2009). A partir destes resultados é formulado o planeamento das aulas, definindo quais os conteúdos a abordar durante o período, tendo em conta o espaço de aula e o material disponível.

No início da lecionação de cada UD, esta avaliação era realizada através de observação direta. Dada a nossa inexperiência em avaliar o desempenho dos alunos, foi definido um instrumento de avaliação a preencher com base na observação da execução dos alunos. Para cada observação eram definidos os conteúdos que se encontravam em avaliação, bem como explicitados as componentes críticas a observar (Apêndice 2).

Para proceder à avaliação dos alunos, definimos três níveis de desempenho:

1. Executa com muita dificuldade;
2. Executa com alguma dificuldade;
3. Executa.

Esta observação permitiu-nos categorizar os alunos por níveis de desempenho para as aulas futuras, bem como conhecer as competências reais dos alunos e como devíamos orientar o processo de Ensino-Aprendizagem.

Avaliação formativa

A avaliação formativa tem como objetivo acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, fornecendo feedback contínuo e direcionado. Ela ocorre durante o processo educacional e busca identificar as dificuldades e necessidades dos alunos, permitindo que os professores façam ajustes nas estratégias de ensino. Segundo Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), a avaliação formativa é especialmente importante num contexto de ensino diferenciado, onde cada aluno possui características e ritmos de aprendizagem distintos.

A pesquisa de Araújo (2015) destaca o impacto positivo da avaliação formativa na melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao fornecer feedback específico e orientações para o desenvolvimento das habilidades, os alunos são capazes de compreender as suas próprias necessidades de aprendizagem e aprimorar seu desempenho. Para além disso, durante a avaliação formativa, é feito um diagnóstico dos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem observadas pelos alunos. Com base nessa interpretação das informações recolhidas, as atividades de ensino e aprendizagem são adaptadas de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Portanto, a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na maximização do progresso dos alunos em relação aos objetivos essenciais do programa de formação. Esta avaliação era feita sem recurso a instrumentos específicos, porém no balanço final de cada aula era ponderada a possibilidade de realizar alguma alteração aos grupos de trabalho, mediante a evolução ou estagnação do desenvolvimento do desempenho dos alunos. As observações, bem como as reflexões realizadas neste momento revelaram-se fulcrais para manter os níveis de motivação dos alunos nas aulas de EF, pois permitiu-me adquirir uma melhor perceção das competências dos alunos, assim como premiar aqueles que demonstravam sinais de evolução.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa desempenha um papel crucial na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, certificando e validando as competências adquiridas pelos alunos, uma vez que este tipo de avaliação tem como objetivo realizar uma avaliação global do desempenho dos alunos ao final de um período de ensino ou unidade de estudo. Este tipo de avaliação tem diversas vantagens, dado que permite ao professor aferir resultados concretos de aprendizagem e permite introduzir novas estratégias para corrigir o processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1989).

Ao longo do período de EP, construímos os instrumentos de avaliação, utilizando os documentos disponibilizados pelo grupo, nomeadamente os critérios de avaliação definidos pelo grupo para o 7º ano de escolaridade. A avaliação sumativa foi realizada através de uma observação direta dos conteúdos estipulados para cada UD pelo grupo, que continham ações técnicas e táticas (Apêndice 3). À semelhança da avaliação formativa inicial, foram definidos níveis de desempenho, assim como critérios para cada nível (Apêndice 3), contudo esta avaliação contemplava 5 níveis de desempenho.

Os conhecimentos teóricos foram avaliados através do preenchimento de testes de avaliação elaborado por nós, recorrendo ao formato Google Forms. Nestes instrumentos foram incluídas perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas de escolha múltipla e de associação de imagens. Dada a existência de alunos com medidas seletivas, elaborámos também versões que adequadas às necessidades dos alunos.

Auto e hétero avaliação

Nem sempre o processo avaliativo necessita ser realizado pelo professor, pois este pode delegar tarefas aos alunos de forma a aumentar a responsabilidade dos alunos nas suas aulas. Através da autoavaliação, os discentes podem realizar uma introspeção sobre o seu desempenho e comparar-se com os restantes colegas (heteroavaliação), permitindo-lhe desta forma observar o que faz de errado ou o que deveria conseguir fazer para atingir o mesmo nível do(s) colega(s). Este processo possui uma enorme importância na mediação de expectativas dos alunos no momento de atribuição de notas, já que nem todos possuem uma boa capacidade de auto e hétero avaliação, desta forma entende-se que no momento da realização da avaliação formativa os docentes devem solicitar aos alunos que estes se autoavaliem e que avaliem o desempenho de outro colega, procurando desta forma consciencializar os alunos para o seu nível de competência e limitações. Neste sentido, ao longo do ano letivo os alunos foram preenchendo algumas fichas de auto e hétero avaliação, como por exemplo na UD de andebol (Apêndice 4). A autoavaliação foi aplicada aos alunos no final de cada período letivo, com o objetivo de refletir e realizar um balanço das notas juntamente com os alunos, abordando as perceções dos alunos sobre o seu desempenho e comparávamos a sua avaliação com outros colegas, permitindo a existência de momentos de discussão entre os intervenientes da turma, contribuindo para uma melhoria da sua capacidade de auto e heteroavaliação. Este instrumento foi construído pelo grupo disciplinar (Anexo 5).

2. Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar

Esta área do EP permitiu-nos observar e compreender todo o trabalho que é realizado nos bastidores pelos professores na gestão da escola. De todos os cargos de gestão desempenhados pelos professores, o que nos suscitou maior interesse foi o de direção de turma, dada a alta probabilidade de executar este cargo num futuro próximo. Posto isto, ao longo do EP auxiliámos a diretora de turma do 7ºB no desempenho das suas funções.

Durante este acompanhamento pudemos realizar as seguintes tarefas:

- ✓ Justificação de faltas no programa E-360;
- ✓ Análise e organização dos processos dos alunos da turma;
- ✓ Assistir a reuniões com Encarregados de Educação;
- ✓ Colaboração no preenchimento do Plano Curricular da Turma;
- ✓ Participação nas reuniões de Conselho de Turma;

A presente assessoria ao cargo de Diretor de Turma permitiu-nos visualizar o que se desenrola nos bastidores do processo educativo, nomeadamente o processo burocrático e administrativo que enquanto aluno nunca me tinha apercebido. No nosso ponto de vista, esta tarefa é extremamente importante para entender o trabalho que teremos de desempenhar num futuro próximo quando exercermos o presente cargo de gestão intermédio.

Para além disso, pudemos observar a importância do trabalho colaborativo entre professores, especialmente entre professores da turma e Diretor de Turma, na construção das tarefas a desempenhar. Ademais, esta assessoria permitiu-nos entender o contexto dos alunos e moldar a nossa forma de atuação em relação aos alunos, algo que vemos como essencial, dado o contexto da escola, onde realizámos o EP (TEIP). Através desta moldagem conseguimos conectar-nos com a turma, algo que nos ajudou a manter o controlo da turma dada a confiança que a turma depositava em nós.

Este acompanhamento ao cargo de diretor de turma abriu-nos horizontes quanto ao papel ativo do professor na comunidade escolar e na comunidade geral, contrariando a nossa visão de que o professor apenas lecionava aulas. Por fim, realçar que percecionamos que o desempenho deste trabalho nos permitiu evoluir na lecionação das aulas e enquanto futuro professor.

Em Resumo, na área 2 pudemos:

- ✓ Auxiliar na Justificação de faltas no programa E-360;
- ✓ Analisar e organizar processos dos alunos da turma;
- ✓ Assistir a reuniões com Encarregados de Educação;
- ✓ Colaborar no preenchimento do Plano Curricular da Turma;
- ✓ Participar nas reuniões de Conselho de Turma;
- ✓ Observar a importância do trabalho colaborativo entre professores;
- ✓ Melhorar a relação entre professor e alunos do 7ºB;

3. Área 3- Projetos e Parcerias Educativas

Para a presente área do EP foi proposto ao Núcleo de Estágio planejar e realizar dois eventos. Estes eventos tinham como objetivo principal desenvolver competências de cooperação, iniciativa, criatividade e de introspeção.

A primeira atividade, denominada “D.Dinis sem Barreiras”, tinha como objetivo oferecer aos alunos uma experiência entusiasmante que promovesse a comunicação, interação e inclusão de todos os alunos envolvidos, uma vez que atividade implicava criação de equipas e os jogos fomentavam a cooperação e a comunicação para que os participantes pudessem obter sucesso.

A colaboração da professora orientadora foi extremamente importante, pois ajudou-nos a guiar o processo de planeamento e realização da atividade, através de sugestões pertinentes relativamente à disposição espacial dos espaços e definição de uma sequência de procedimentos a realizar. Esta atividade foi positiva para os alunos que participaram nela, contudo verificámos que existiu um erro no planeamento de uma tarefa que complicou a fluidez dos grupos durante a atividade.

A segunda atividade, denominada “D. Dinis a pedalar”, integrou o projeto da “Olimpíada Sustentável - a equidade não tem género”. Este evento enquadra-se na metodologia de Aprendizagem em Serviço que surge no âmbito de servir a sociedade através da educação, oferecendo uma mudança social nas comunidades mais desfavorecidas (Greenwood,2015). Este evento, teve uma duração de dois períodos letivos e englobou um conjunto de dinâmicas direcionadas para o ciclismo. Desta forma, seleccionámos dois momentos semanais para a

aprendizagem e/ou aperfeiçoamento do padrão motor de “pedalar”, os quais foram realizados todas as terças-feiras (desde as 09h20 até às 11h35) e quartas-feiras (apenas nos intervalos da manhã). Dada a ocorrência de um atraso na encomenda das bicicletas tornou-se impossível concluir as atividades de dinamização e sensibilização para o projeto, tendo este sido concluído com uma atividade de encerramento para toda a comunidade escolar, que englobou um passeio de bicicleta pela cidade, que foi efetuada no dia 6 de junho de 2023. Dado o contexto socioeconómico de muitos alunos da Escola Secundária D.Dinis, esta atividade foi extremamente importante para poder proporcionar uma certa igualdade de oportunidades no que respeita à possibilidade dos alunos poderem aprender a andar de bicicleta, mesmo que os pais não possuam capacidades financeiras de lhes fornecer uma bicicleta. Por fim, esta atividade foi bem recebida por toda a comunidades escolar e proporcionou um ótimo momento de aprendizagem para os elementos do Núcleo de Estágio, relativamente ao estabelecimento de parcerias.

Em Resumo, na área 3 pudemos:

- ✓ Realizar a atividade “D. Dinis Sem Barreiras”;
- ✓ Realizar a atividade “D. Dinis a Pedalar”;
- ✓ Entender o processo e a necessidade de estabelecer parcerias para realizar atividades no meio escolar.

4. Área 4- Atitude Ético-Profissional

A formação de professores procura promover o desenvolvimento e prática de uma conduta profissional e princípios éticos (Boon,2011).

Segundo Leme e Varoto (2013), a atitude ético-profissional tem a sua origem na conduta do docente, sendo esta demonstrada através de ações quotidianas, comportamento socioeducativo, assiduidade e comportamento moral.

Neste prisma, assumimos, desde o início do EP, uma postura profissional caracterizada pelo respeito, educação e responsabilidade, procurando transmitir os mesmo aos nossos alunos durante as nossas aulas.

O papel principal de um professor é lecionar e é extremamente importante que este se mantenha atualizado para que ensine de forma correta e os conteúdos corretos. Neste sentido,

procurámos manter-nos atualizados, participando em ações de formação (anexos 6,7,8,9), procurando aprofundar os nossos conhecimentos gerais e específicos.

Para além disso, a constante preocupação com a nossa prestação permitiu-nos evoluir ao longo do EP, pois durante este ano letivo fomos recolhendo diversas opiniões de todos os membros do Núcleo de Estágio relativamente às nossas estratégias e abordagens, salientando os pontos forte e pontos fracos de cada sessão e de cada professor.

Por fim, consideramos que ao longo do EP adotámos uma postura profissional exemplar chegando sempre atempadamente às aulas, aproveitando para rever o planeamento e proceder à montagem do material, bem como colaborar com todos os membros da comunidade escolar e cooperar em todas as atividades realizadas pelo grupo na escola.

Em resumo na área 4 conseguimos:

- ✓ Adotar postura profissional caracterizada pelo respeito, educação e responsabilidade;
- ✓ Aprofundar os conhecimentos gerais e específicos de diferentes matérias, através da participação em ações de formação;
- ✓ Melhorar a nossa capacidade reflexiva;
- ✓ Iniciar as aulas atempadamente, devido ao facto de procedermos a uma montagem prévia do material;

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

A INFLUÊNCIA DO SEXO NA MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA *THE INFLUENCE OF GENDER ON MOTIVATION TO PRACTICE PHYSICAL EDUCATION*

José Raúl Pereira Simões
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Coimbra, Portugal

Resumo: O presente estudo procurou investigar a influência do sexo na motivação para a prática de atividade física durante as aulas de Educação Física, tendo por base a Teoria da Autodeterminação, examinou-se a motivação intrínseca, extrínseca e a desmotivação dos alunos, considerando fatores como autonomia, competência e relacionamento. Para a realização do estudo foi utilizada a versão portuguesa do questionário PLOCQ (Teixeira et al., 2018) com o objetivo de avaliar a motivação dos alunos. A amostra incluiu 177 alunos, do 7º ao 12º ano, com idades entre 12 e 20 anos. Os resultados foram analisados para determinar se o sexo dos alunos influencia a sua motivação. Fatores como experiências positivas, clima favorável, comportamento antissocial e percepção de competência foram discutidos como influências na motivação e participação dos alunos. O estudo contribuiu para entender a motivação dos jovens em relação à atividade física e destaca a importância da Educação Física como uma opção acessível para promover a literacia física.

Palavras-chave: Educação Física. Motivação. Sexo. Teoria da Autodeterminação.

Abstract: The present study sought to investigate the influence of gender on the motivation to practice physical activity during Physical Education classes, based on the Self-Determination Theory, it was examined the intrinsic, extrinsic and demotivation motivation of students, considering factors such as autonomy, competence and relationship. The translated version by (Teixeira et al., 2018) of the PLOCQ questionnaire adapted to assess students' motivation was used to conduct the study. The sample included 177 students, from 7th to 12th grade, aged 12 to 20 years. The results were analyzed to determine whether students' gender influences their motivation. Factors such as positive experiences, favorable climate, antisocial behavior, and perceived competence were discussed as influences on student motivation and participation. The study contributed to understanding youth motivation towards physical activity and highlights the importance of Physical Education as an accessible option to promote physical literacy.

Key words: Physical Education. Motivation. Gender. Self-determination theory.

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo avaliar de que forma a motivação afeta os níveis de atividade física (AF) de jovens, nas aulas de Educação Física (EF), de uma escola da região de Coimbra, bem como averiguar se esta pode ser influenciada pelo sexo. De acordo com o relatório global de AF, conduzido por Aubert, S et al. (2023) apenas 30% dos jovens portugueses realiza uma média de 60 minutos de AF, cumprindo desta forma as recomendações semanais para a prática de AF propostas pela Organização Mundial de Saúde (2010). Uma vez que se trata de um fenómeno preocupante, este estudo propõe-se a estudar a razão da falta de motivação para essa prática, em especial, nas aulas de EF, bem como verificar se esta pode ser influenciada pelo sexo. Este tema considera-se, portanto, pertinente, uma vez que, para além de estudar quais os motivos que levam a estes factos, pode ajudar a trazer novas soluções para a resolução deste problema, sobretudo nos jovens.

Segundo Sallis et al. (1996, citados por Ribeiro, 2007), o estatuto socioeconómico pode afetar a natureza do lazer dos sujeitos, sendo os custos associados à prática desportiva um fator importante que ajudem a explicar uma maior participação das famílias de classes mais favorecidas. Assim, percebemos que a prática regular de exercício físico nem sempre é acessível a todos, uma vez que existem custos elevados associados a esta atividade tornando-se um encargo substancial para a maioria das famílias. De acordo com Ross (2000, citado por Ribeiro, 2007), a reduzida participação em AF em zonas de residência, onde o nível socioeconómico dos residentes é mais reduzido, resulta da reduzida visibilidade das atividades realizadas nas instalações recreativas, assim como do custo de participação.

É neste sentido que entra a Educação Física, pois é um meio gratuito que visa garantir igualdade de acesso a todos os jovens do mundo, permitindo que estes se desenvolvam a nível psicomotor e social, e que, acima de tudo, os jovens elevem os seus níveis de literacia física, quer no presente quer no futuro. Segundo (Whitehead, 2013, p.28), literacia física é definida como *“a motivação, a confiança, competência física, conhecimento e compreensão dos seus valores, e assumir responsabilidade para manter uma AF significativa ao longo da vida”*.

2. Enquadramento teórico

A motivação trata-se de um processo psicológico básico que colabora na compreensão de diferentes ações e escolhas individuais, procurando ajudar a entender o comportamento humano (Schultz & Schultz, 2002). Até à atualidade, foram utilizadas oito teorias de motivação

na investigação em EF: teoria da concretização de objetivos, teoria da atribuição, teoria da motivação de competência, teoria da expectativa-valor, teoria da necessidade de realização, teoria cognitiva social, teoria da autoeficácia e, por fim, a teoria da autodeterminação.

A Teoria da Concretização de Objetivos (TCO) desenvolvida por Nicholls (1984) e aplicada por Duda e Nicholls (1992), tem como objetivo estudar o impacto da motivação na performance dos alunos nas aulas de EF. Esta teoria, tem por base a existência de dois tipos de objetivos, reflexão de como os sujeitos percebem a sua competência e como definem o seu sucesso ou insucesso da sua participação nas aulas de EF. Segundo a mesma, os alunos que se encontram orientados para a tarefa (aprendizagem) concentram o seu comportamento em melhorar as suas habilidades pessoais, e a sua percepção de competência deriva o seu comprometimento, empenho e persistência. Os indivíduos que são orientados para a tarefa focam o seu comportamento nos resultados que derivam do seu envolvimento na atividade e a sua percepção de competência deriva dos outros (Cid et.al., 2019).

De acordo com o mesmo autor, climas que fomentam o desenvolvimento da orientação para a tarefa tornam os alunos mais persistentes e melhoram a sua performance. Por outro lado, ambientes que fomentam a orientação para o ego tornam os alunos menos empenhados, aumentando os seus níveis de ansiedade e piorando a sua performance.

Por outro lado, a Teoria da Autodeterminação (TAD) defende que a motivação individual dos alunos para a prática de AF não se encontra diretamente relacionada com fatores sociais, mas é afetada pelos seguintes fatores (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2007):

- ✓ Autonomia;
- ✓ Competência;
- ✓ Relacionamento.

Neste contexto, a autonomia é definida como a capacidade de toma de iniciativa por parte de alguém; a competência como a capacidade de avaliar o seu desempenho e o dos restantes; e o relacionamento como a capacidade de estabelecer relações de proximidade, facilitadas por conveniência e respeito (Ryan & Deci, 2020). Esta teoria tinha como principal foco entender de que forma a motivação era influenciada. Para isso, os autores dividiram a motivação em 2 formas, motivação intrínseca e motivação extrínseca. Para ambas as formas de motivação, foram estabelecidos diferentes fatores, sendo eles designados pelos autores de “necessidades

básicas psicológicas” que são assumidos como determinantes de controlo comportamental diferenciado de um indivíduo, que se divide em diferentes tipos de motivação, tais como, amotivação (AM), regulação externa (ER), regulação introjetada (IJ), identificada (ID) e intrínseca (IM).

A motivação Intrínseca é definida como comportamento de prazer e satisfação resultante da participação regulada. A motivação de regulação externa é definida como o comportamento de regulação externa que restringe, causa receio de punições ou recompensas. A motivação identificada é definida como uma regulação comportamental causada pela aceitação dos valores e dos objetivos pelo indivíduo. A motivação introjetada trata-se da motivação baseada no receio de pressões externas pelo indivíduo, como por exemplo sensação de vergonha, ou aprovação individual ou aprovação dos restantes. Por fim a amotivação é um estado caracterizado pela falta de motivação e intenção para realizar dadas tarefas (Timo et al., 2016).

De acordo com Decy e Ryan (1985b), existem três níveis de motivação: Global, Contextual e situacional. Apesar das relações teóricas destes três níveis de motivação, os presentes autores não desenvolveram um modelo formal de relação entre os mesmos. Todavia, Vallerand (1997) desenvolveu um modelo hierárquico de motivação intrínseca e extrínseca.

Em primeiro lugar, o presente modelo considera os fatores constituintes da motivação intrínseca (participar numa atividade por satisfação), extrínseca (participar numa atividade com o objetivo de conseguir algo através dela) e amotivação (ausência de relativa de motivação intrínseca ou extrínseca). Em segundo lugar, este modelo considera como a motivação intrínseca, extrínseca e amotivação se relacionam com os três níveis gerais de motivação (global, contextual e situacional). Por último, Este modelo foca-se no resultado da motivação geral, resultante da interação das determinantes motivacionais (autonomia, competência e relacionamento) com os fatores sociais (global, contextual e social).

Posto isto, primeiramente, o modelo verifica como os fatores situacionais afetam a motivação situacional, os fatores contextuais afetam a motivação contextual, e por fim, como os fatores globais afetam a motivação global. Seguidamente, verifica o impacto dos fatores sociais na motivação mediada pelas perceções de competência, autonomia e relacionamento em cada um dos três níveis (Vallerand, 1997). O mesmo autor, baseado nos trabalhos de Deci e Ryan (1985a) desenvolveu um questionário *Academic Motivation Scale* onde a motivação é dividida segundo as diferentes dimensões e analisou os dados atribuindo diferentes scores às

diferentes dimensões: +3 motivação intrínseca, +2 motivação integrada e +1 motivação identificada, -3 amotivação, -2 motivação de regulação externa e -1 motivação introjetada. No final, a soma do score reflete o nível relativo de autonomia dos indivíduos, porém um score negativo representa ausência de autonomia.

Experiências positivas em EF podem ajudar os alunos a transferirem motivação para a prática de AF para fora do contexto escolar Hagger et al. (2005, citados por Chu & Zhang, 2018). Porém o oposto também pode existir, uma vez que, professores que adotam um ensino tradicional tendem a marginalizar os alunos com pior prestação, o que resulta numa diminuição da autonomia e da competência dos alunos, mas também piora o relacionamento entre alunos Wallhead et al. (2014, citados por Chu & Zhang, 2018). O relacionamento entre aprendizes é também deteriorado quando os alunos mais habilidosos excluem os restantes para garantir o domínio da turma. Este tipo de comportamento antissocial entre pares durante as aulas também afeta a participação e a inclusão dos alunos na turma (Hills, 2007, citado por White, 2021) que, por sua vez, podem afetar a motivação para a prática de EF. Para além disso, está descrito que a perceção da competência para a prática de AF influencia a quantidade e intensidade da atividade (Timo et al., 2016). Este facto vai ao encontro ao que é defendido pela teoria motivação-competência de Harter (1978) onde se defende que indivíduos com maior perceção da sua competência praticam mais tempo de AF do que os indivíduos com baixa perceção da sua competência. Para além disso, o acompanhamento parental também pode ajudar motivar os jovens adolescentes a elevarem os seus níveis de AF (Ha et al., 2022).

3. Metodologia

3.1 Objetivos

O objetivo deste estudo é investigar os níveis de motivação dos alunos de uma escola de ensino básico e secundário na região de Coimbra em relação à prática de Educação Física (EF). Além disso, busca-se analisar se o sexo dos alunos exerce alguma influência sobre a motivação para a prática dessa disciplina. Esses objetivos proporcionarão uma compreensão mais aprofundada dos fatores que afetam a motivação dos estudantes em relação à Educação Física, permitindo insights valiosos para o contexto educacional.

3.2 Hipóteses

Com base nos objetivos delineados, foram formuladas as seguintes hipóteses para o estudo: Hipótese 0: A motivação para a prática de Educação Física não é influenciada pelo sexo dos praticantes. Hipótese 1: A motivação para a prática de Educação Física é influenciada pelo sexo dos praticantes.

3.3 Instrumento

Para a realização desta investigação, utilizou-se o questionário PLOCQ, que foi traduzido e adaptado para o português por Teixeira et al. (2018). O PLOCQ é um instrumento que permite avaliar a motivação intrínseca dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Ele foi adaptado de um questionário criado por Goudas, Biddle e Fox (1994), o que se baseia no questionário de Autorregulação desenvolvido por Ryan e Connell (1989).

O questionário PLOCQ consiste em 18 itens, dos quais os itens 2 e 14 foram removidos após sugestão de outros autores. As questões são iniciadas pela frase "Eu participo nas aulas de Educação Física..." e os alunos respondem utilizando uma escala de Likert de sete pontos, variando de (1) "Discordo totalmente" até (7) "Concordo totalmente". As questões abordam diferentes dimensões de análise, nomeadamente:

- Regulação Externa (ER): questões 1, 5, 10 e 14
- Identificada (ID): questões 2, 7, 12 e 16
- Motivação Intrínseca (IM): questões 3, 8 e 17
- Amotivação (AM): questões 4, 9, 13 e 18
- Introjetada (IJ): questões 6, 11 e 15

Além das questões do questionário PLOCQ, foi incluída uma questão adicional: "Praticas desporto ou exercício físico fora do horário curricular pelo menos 3x por semana?". Em caso de resposta afirmativa, os alunos tiveram a oportunidade de fornecer mais detalhes sobre suas práticas de atividade física, permitindo verificar quantos deles seguiam as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a prática de atividade física.

3.4 Amostra

A amostra utilizada neste estudo foi composta por 194 alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, matriculados em uma escola de ensino básico e secundário na região de Coimbra. Dentre os participantes, 89 eram do sexo masculino e 88 eram do sexo feminino, totalizando 177 respostas válidas após a exclusão de 17 resultados cujas respostas apresentavam dúvidas quanto à sua validade. A idade média dos participantes foi de $15,28 \pm 2,069$ anos, com as idades variando entre 12 e 20 anos. Relativamente ao ano de escolaridade, no sexo masculino foram registadas 26 respostas do 7º ano, 27 respostas do 8º ano, 4 respostas do 9º ano, 9 respostas do 10º ano, 7 respostas do 11º ano e 16 respostas do 12º ano de escolaridade. No sexo feminino foram registadas 26 respostas do 7º ano, 26 respostas do 8º ano, 2 respostas do 9º ano, 9 respostas do 10º ano, 10 respostas do 11º ano e 15 respostas do 12º ano.

3.5 Procedimentos de Recolha de Dados

O questionário PLOCQ, juntamente com a questão adicional sobre práticas de atividade física fora do horário curricular, foi aplicado aos alunos durante as aulas de Educação Física. A coleta de dados foi realizada de forma a garantir a privacidade e a confidencialidade das respostas dos participantes.

3.6 Procedimentos de Tratamento de Dados

Para a análise estatística desta investigação, utilizou-se o software IBM SPSS Statistics® para Windows® versão 28.0.0.0. Inicialmente, foram realizados testes de análise estatística descritiva, levando em consideração o sexo dos sujeitos como covariável, com o sexo masculino representado pelo valor 1 e o sexo feminino pelo valor 2. Em seguida, calculou-se a média das respostas aos itens para cada dimensão do questionário PLOCQ. Posteriormente, foi realizado um *Relative Autonomy Index* (RAI) com base no modelo hierárquico de motivação desenvolvido por Vallerand (1997), mencionado na seção de introdução do presente artigo. O coeficiente de alfa de Cronbach foi calculado para verificar a confiabilidade das respostas ao questionário, obtendo-se um valor de $\alpha = 0,875$ para o sexo masculino e $\alpha = 0,860$ para o sexo feminino, garantindo um bom grau de confiabilidade para a realização da investigação. Os scores adotados para o RAI seguiram os valores adotados por Howard et al. (2020), o que possibilitou obter um

nível relativo de autonomia através da atribuição de scores, positivos ou negativos, com o objetivo de identificar os motivos que influenciam a prática de atividade física pelos alunos.

$$(RAI = (-1 \times (ER + IJ)) + (-2 \times AM) + (+1 \times ID) + (+2 \times IM).$$

4. Resultados

Foram obtidos os seguintes resultados.

Tabela 1. Valores obtidos a partir do RAI para o sexo masculino e feminino.

Sexo		RAI				
masculino	Total	Média	5,00			
		Erro de média padrão	,79			
		Mínimo	-17,75			
		Máximo	17,00			
		Erro Desvio	7,46			
		Curtose	-,56			
		Erro de Curtose padrão	,51			
		Mediana	5,50			
		Mediana agrupada	5,53			
		feminino	Total	Média	5,03	
				Erro de média padrão	,78	
				Mínimo	-13,75	
				Máximo	17,00	
				Erro Desvio	7,28	
Curtose	-,69					
Erro de Curtose padrão	,51					
Mediana	5,54					
Mediana agrupada	5,54					
Total	Média			5,02		
		Erro de média padrão ,553				
		Mínimo -17,75				
		Máximo 17,00				
		Erro Desvio 7,35				
		Curtose -,64				
		Erro de Curtose padrão ,36				
		Mediana 5,50				
Mediana agrupada 5,53						

Tabela 2. Resultados médios das 5 dimensões analisadas para os dois sexos.

Dimensão	Sexo	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	Média	SD
ER	Masculino	3,13	4,18	2,62	3,30	3,31	0,56
	Feminino	2,70	4,05	2,65	3,44	3,21	0,58
ID	Masculino	5,44	5,27	5,21	5,12	5,26	0,11
	Feminino	5,31	5,30	5,36	5,03	5,25	0,13
IM	Masculino	5,56	5,31	5,19	-	5,36	0,15
	Feminino	5,40	5,33	4,92	-	5,22	0,21
IJ	Masculino	3,05	3,10	2,99	-	3,05	0,05
	Feminino	2,67	3,28	3,36	-	3,11	0,31
AM	Masculino	2,44	2,39	2,13	2,27	2,31	0,12
	Feminino	2,34	2,09	2,05	2,19	2,17	0,11

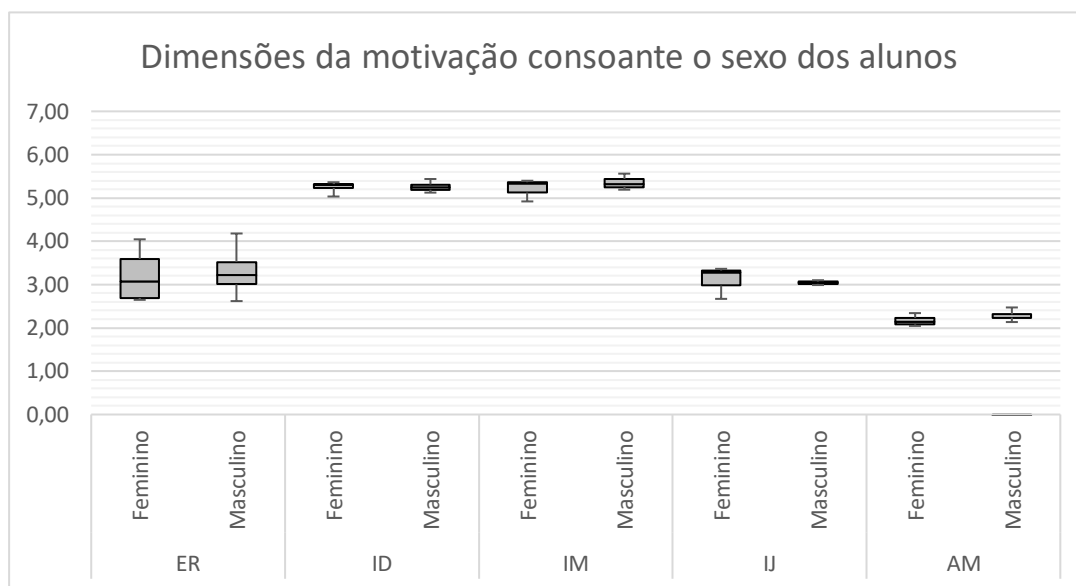


Gráfico 1: Gráfico de análise das diferentes Dimensões da motivação para a prática de Educação Física, consoante o sexo dos indivíduos. ERFeminino: M=3.21,SD=.58, Máximo= 4.05, Mínimo= 2.65; ERMasculino: M= 3.09,SD= .56, Máximo= 4.18, Mínimo= 2.62; IDFeminino: M= 5.25, SD= .127, Máximo= 5.36,Mínimo= 5.03; IDMasculino: M= 5.26, SD= .115, Máximo= 5.44, Mínimo= 5.12; IMFeminino: M= 5.22, SD= .21, Máximo= 5.40, Mínimo= 4.92; IMMasculino: M= 5.36, SD= .154, Máximo= 5.56, Mínimo= 5.19; IJFeminino: M=3.11, SD= .310, Máximo=3.36, Mínimo= 2.67; IJMasculino: M= 3.05, SD=.046, Máximo=3.10, Mínimo=2.99; AMfeminino: M= 2.17, SD= .113, Máximo= 2.34, Mínimo= 2.05; AMMasculino: M= 2.31, SD= .118, Máximo= 2.43, Mínimo= 2.13.

Relativamente à prática desportiva, podemos observar no Gráfico 2 os diferentes exemplos de desportos praticados pelos inquiridos, bem como a sua distribuição pelas diferentes modalidades. A resposta à pergunta “Praticas exercício físico pelo menos 3 vezes por semana?” registou 92 respostas afirmativas e 85 negativas.

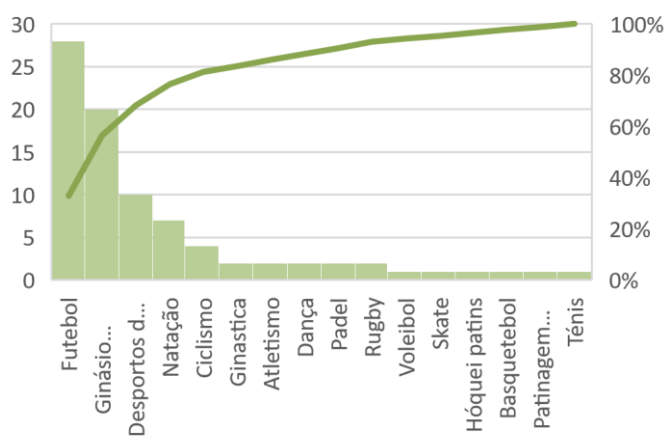


Gráfico 2. Exemplos de prática desportiva extracurricular.

Tabela 4. Teste T

		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
ERMédia	Variâncias iguais assumidas	,008	,928	,390	175	,348	,697	,09876	,25296	-,40048	,59800
	Variâncias iguais não assumidas			,390	174,992	,348	,697	,09876	,25293	-,40043	,59795
IJmédia	Variâncias iguais assumidas	,204	,652	-,221	175	,413	,825	-,06112	,27633	-,60648	,48425
	Variâncias iguais não assumidas			-,221	174,986	,413	,825	-,06112	,27632	-,60648	,48424
IDmédia	Variâncias iguais assumidas	,131	,718	,044	175	,482	,965	,01124	,25496	-,49196	,51443
	Variâncias iguais não assumidas			,044	174,737	,482	,965	,01124	,25489	-,49182	,51429
IMmédia	Variâncias iguais assumidas	,464	,497	,556	175	,290	,579	,13990	,25183	-,35712	,63691
	Variâncias iguais não assumidas			,556	174,450	,290	,579	,13990	,25173	-,35694	,63673
AMmédia	Variâncias iguais assumidas	,994	,320	,590	175	,278	,556	,14138	,23978	-,33186	,61461
	Variâncias iguais não assumidas			,590	174,739	,278	,556	,14138	,23971	-,33173	,61448

4. Discussão

O propósito desta investigação era estudar se a motivação para a prática de AF era influenciada pelo sexo dos alunos, bem como esclarecer algumas razões para os dados observados. Os valores médios, desvios-padrão e valores máximos e mínimos das respostas registadas foram agregadas por sexo e por dimensão na tabela 2. Os resultados do Teste T ($p > 0.05$), revelaram não existir uma diferença estatisticamente significativa, o que nos leva a concluir que não se rejeita H_0 , ou seja, a motivação para a prática de EF não é influenciada pelo sexo dos praticantes, como podemos observar na tabela 4.

Todavia, conforme podemos observar na tabela 3, o sexo masculino apresenta valores médios ligeiramente superiores aos das raparigas nas dimensões ID e IM, que mostram que os rapazes possuem maiores níveis de motivação intrínseca para a prática de AF que as raparigas, indo ao encontro aos trabalhos de Saugy et al. (2020), contudo essa diferença não é significativa. Por outro lado, as raparigas exibem maiores níveis de motivação extrínseca que os rapazes, uma vez que possuem valores médios superiores nas dimensões ER e IJ. Estes resultados vão ao encontro aos achados por Hill (2007, citado por White, 2021), uma vez que o autor afirmou que o não cumprimento das exigências de EF eram uma fonte significativa de stress emocional para raparigas.

Apesar de existir pouca variabilidade das respostas às diferentes dimensões analisadas, a maior diferença registada verificou-se na motivação ER, principalmente no sexo masculino, pois pode observar-se maior amplitude entre as diferentes respostas. Para além disso, as dimensões IM masculino e IJ feminino revelam uma assimetria negativa, isto é, os valores medianos encontram-se mais próximos dos valores do 3º Quartil do que dos valores médios das respostas. Visto que os dados revelam baixos níveis de motivação para a prática de EF, principalmente dos alunos do sexo masculino, os professores devem arranjar estratégias para inverter esta tendência, como por exemplo envolverem-se mais nas aulas, podendo até mesmo participar nas mesmas atividades que os alunos, aproveitando para fornecer mais feedbacks (Timken et al., 2019; citado por White et al., 2021). Outra forma de poder melhorar a perceção dos alunos em praticar AF de lazer é através da adoção de técnicas e estratégias de autonomia por parte dos professores, pais e tutores, procurando desta forma que os jovens se envolvam em mais atividades físicas de forma curricular e extracurricular (Sevil-Serrano et al., 2022). Estas observações vão ao encontro aos trabalhos (Ha et al., 2022), onde os autores relatam que a literacia física parental e o apoio autónomo parental podem ajudar a aumentar os níveis de prática de AF dos jovens adolescentes.

Como podemos observar na tabela 1, o sexo feminino apresenta em média um RAI ligeiramente superior ao sexo masculino, bem como a sua mediana. Assim, apesar dos rapazes apresentarem valores superiores nas dimensões de motivação intrínseca para prática de AF, são as raparigas que apresentam um índice relativo de autonomia superior ao dos rapazes.

5. Conclusão

Assim, como podemos observar nesta investigação, a motivação para a prática de EF parece não ser influenciada pelo sexo. Contudo, os rapazes revelam maiores índices de motivação intrínseca e as raparigas maiores níveis de motivação extrínseca, dados já observados na literatura. Para além disso, apesar desta investigação demonstrar que o sexo feminino da amostra estudada apresenta um RAI superior ao sexo masculino, a homogeneidade dos dados não nos permite afirmar se a motivação é efetivamente influenciada pelo sexo.

Posto isto, salienta-se ainda que os dados motivacionais revelados neste estudo para a prática de AF revelaram ser muito reduzidos. Assim, se o objetivo da EF é tornar a população mais ativa, os professores devem considerar adotar processos motivacionais nas suas aulas, de forma a tornarem a AF mais apelativa, como por exemplo procurar implementar um clima de aula focado na aprendizagem, dado que este tipo de aulas influencia a persistência, cognição, emoções e comportamento dos alunos (White et al., 2021).

O presente estudo revelou algumas limitações, incluindo o facto da amostra ter sido recolhida tendo em conta apenas um contexto escolar e, por sua vez, social. O facto das respostas dadas terem sido obtidas em contextos de sala de aula distintos pode ter sido a razão pela qual existiram respostas sem validade. Considera-se que, por isso, num futuro estudo, a recolha da amostra seja feita com um melhor esclarecimento de dúvidas sobre as questões relativas ao questionário PLOCQ e recolher um maior número de respostas, tendo em conta diferentes contextos sociais, globais e situacionais distintos, e levando em conta que a amostra deve permanecer uniforme dentro dos seus critérios de inclusão.

O propósito desta investigação era estudar se a motivação para a prática de AF era influenciada pelo sexo dos alunos, bem como esclarecer algumas razões para os dados observados. Os valores médios, desvios-padrão e valores máximos e mínimos das respostas registadas foram agregadas por sexo e por dimensão na tabela 2. Os resultados do Teste T ($p > 0.05$), revelaram não existir uma diferença estatisticamente significativa, o que nos leva a concluir que não se rejeita H_0 , ou seja, a

motivação para a prática de EF não é influenciada pelo sexo dos praticantes, como podemos observar na tabela 4.

Todavia, conforme podemos observar na tabela 3, o sexo masculino apresenta valores médios ligeiramente superiores aos das raparigas nas dimensões ID e IM, que mostram que os rapazes possuem maiores níveis de motivação intrínseca para a prática de AF que as raparigas, indo ao encontro aos trabalhos de Saugy et al. (2020), contudo essa diferença não é significativa. Por outro lado, as raparigas exibem maiores níveis de motivação extrínseca que os rapazes, uma vez que possuem valores médios superiores nas dimensões ER e IJ. Estes resultados vão ao encontro aos achados por Hills (2007, citado por White, 2021), uma vez que o autor afirmou que o não cumprimento das exigências de EF eram uma fonte significativa de stress emocional para raparigas.

Apesar de existir pouca variabilidade das respostas às diferentes dimensões analisadas, a maior diferença registada verificou-se na motivação ER, principalmente no sexo masculino, pois pode observar-se maior amplitude entre as diferentes respostas. Para além disso, as dimensões IM masculino e IJ feminino revelam uma assimetria negativa, isto é, os valores medianos encontram-se mais próximos dos valores do 3º Quartil do que dos valores médios das respostas. Visto que os dados revelam baixos níveis de motivação para a prática de EF, principalmente dos alunos do sexo masculino, os professores devem arranjar estratégias para inverter esta tendência, como por exemplo envolverem-se mais nas aulas, podendo até mesmo participar nas mesmas atividades que os alunos, aproveitando para fornecer mais feedbacks (Timken et al., 2019, citado por White et al., 2021). Outra forma de poder melhorar a perceção dos alunos em praticar AF de lazer é através da adoção de técnicas e estratégias de autonomia por parte dos professores, pais e tutores, procurando desta forma que os jovens se envolvam em mais atividades físicas de forma curricular e extracurricular (Sevil-Serrano et al., 2022). Estas observações vão ao encontro aos trabalhos (Ha et al., 2022), onde os autores relatam que a literacia física parental e o apoio autónomo parental podem ajudar a aumentar os níveis de prática de AF dos jovens adolescentes.

Como podemos observar na tabela 1, o sexo feminino apresenta em média um RAI ligeiramente superior ao sexo masculino, bem como a sua mediana. Assim, apesar dos rapazes apresentarem valores superiores nas dimensões de motivação intrínseca para prática de AF, são as raparigas que apresentam um índice relativo de autonomia superior ao dos rapazes.

Assim, como podemos observar nesta investigação, a motivação para a prática de EF parece não ser influenciada pelo sexo. Contudo, os rapazes revelam maiores índices de motivação intrínseca e as raparigas maiores níveis de motivação extrínseca, dados já observados na literatura. Para além disso, apesar desta investigação demonstrar que o sexo feminino da amostra estudada apresenta um RAI superior ao sexo masculino, a homogeneidade dos dados não nos permite afirmar se a motivação é efetivamente influenciada pelo sexo.

Posto isto, salienta-se ainda que os dados motivacionais revelados neste estudo para a prática de AF revelaram ser muito reduzidos. Assim, se o objetivo da EF é tornar a população mais ativa, os professores devem considerar adotar processos motivacionais nas suas aulas, de forma a tornarem a AF mais apelativa, como por exemplo procurar implementar um clima de aula focado na aprendizagem, dado que este tipo de aulas influencia a persistência, cognição, emoções e comportamento dos alunos (White et al., 2021).

O presente estudo revelou algumas limitações, incluindo o facto da amostra ter sido recolhida tendo em conta apenas um contexto escolar e, por sua vez, social. O facto das respostas dadas terem sido obtidas em contextos de sala de aula distintos pode ter sido a razão pela qual existiram respostas sem validade. Considera-se que, por isso, num futuro estudo, a recolha da amostra seja feita com um melhor esclarecimento de dúvidas sobre as questões relativas ao questionário PLOCQ e recolher um maior número de respostas, tendo em conta diferentes contextos sociais, globais e situacionais distintos, e levando em conta que a amostra deve permanecer uniforme dentro dos seus critérios de inclusão.

Reflexão Final

Após concluirmos o estágio pedagógico, é de suma importância realizarmos uma reflexão abrangente sobre todo o percurso realizado ao longo do último ano. No que diz respeito à nossa experiência como docentes, inicialmente enfrentámos desafios emocionais e nervosismo ao lecionar aulas, pois lidar com uma nova realidade e estabelecer um primeiro contacto com os alunos pode ser um processo intimidante. No entanto, à medida que o tempo avançava, essas inseguranças foram desaparecendo gradualmente, permitindo-nos desenvolver maior confiança no nosso papel como professores e buscando sempre alcançar o nosso melhor desempenho. A oportunidade de lecionar para diferentes faixas etárias e níveis de ensino enriqueceu significativamente o nosso currículo e proporcionou uma experiência valiosa, na qual pudemos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a nossa formação académica.

O estágio pedagógico foi marcado por um contínuo processo de aprendizagem e superação de adversidades que surgiram ao longo do percurso. O papel da professora cooperante e do professor orientador desempenharam um papel fundamental nesse processo, por meio de reuniões e reflexões acerca de cada aula. Essas práticas auxiliaram-nos a identificar erros e problemas, possibilitando correções e evitando que estes se repetissem, mediante a utilização de diferentes estratégias pedagógicas.

Em síntese, consideramos que cumrimos com a nossa responsabilidade durante o estágio, tanto em relação à Escola Secundária D. Dinis como a todos os envolvidos nesta comunidade educativa, incluindo professores, funcionários e alunos. Em todas as ocasiões, procurámos fornecer o nosso melhor e fomentar o sucesso dos alunos, tanto a nível pessoal como académico. Além disso, sentimo-nos confiantes de que essa experiência enriquecedora nos preparou de forma mais abrangente para os desafios futuros, tanto no âmbito profissional como pessoal.

No presente relatório, o qual foi estruturado de maneira similar ao Estágio Pedagógico, apresentamos uma reflexão crítica embasada na nossa atuação em cada uma das dimensões de intervenção pedagógica. Essa reflexão contínua contribuiu para o nosso crescimento enquanto futuros professores de Educação Física. O estágio representou o ápice da nossa formação académica, consolidando todas as aprendizagens adquiridas e confrontando-as com experiências pregressas ao longo da nossa trajetória educacional. Inicialmente, enfrentámos momentos de apreensão e incerteza perante o desconhecido e os desafios iminentes. Desde o início, tínhamos plena consciência de que este seria um ano de intenso trabalho e dedicação, e tal expectativa foi plenamente confirmada.

A realidade do estágio proporcionou-nos um ambiente totalmente novo, no qual precisávamos equilibrar a dualidade entre o nosso papel como alunos e professores. Durante esta experiência, deparámo-nos com situações em que as nossas concepções como professores em formação entraram em conflito com as nossas vivências enquanto alunos. Para superar estes obstáculos, foi necessária uma dose extra de motivação e determinação para enfrentar cada desafio que surgia. A escolha da Escola Secundária D. Dinis como local de estágio revelou-se uma decisão crucial, trazendo consigo a responsabilidade e a pressão inerentes ao ano letivo. Esta escolha não se restringiu apenas à localização geográfica, mas também levou em consideração o contexto educativo da instituição e as diferentes abordagens para o ensino da Educação Física.

É importante destacar que a nossa professora orientadora exerceu um papel significativo no nosso desenvolvimento durante este período, pois adotou uma postura educativa onde nos alertava para possíveis constrangimentos nas tarefas idealizadas para aula, contudo nunca nos proibiu de experimentar as tarefas, permitindo-nos evoluir a partir do erro.

A análise da Área 1 - Atividades de Ensino-Aprendizagem reflete o nosso progresso na tomada de decisões e na intervenção pedagógica. A abordagem utilizada neste relatório permite-nos identificar as nossas atuais limitações, além de destacar as estratégias pedagógicas com as quais nos identificamos, fornecendo uma base para o nosso aprimoramento contínuo como futuros docentes. Ao longo do ano letivo, vivenciámos diferentes estágios, nos quais nos deparámos com momentos de insegurança que, gradualmente, se transformaram em maior confiança. No entanto, surgiram novos desafios e esse ciclo repetiu-se, possibilitando uma constante evolução. Conforme mencionado por Siedentop (1991), a formação de professores atravessa cinco fases:

1. Desconforto inicial,
2. Aprendizagem de técnicas de intervenção diversificadas;
3. Aquisição da habilidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente,
4. Aplicação das habilidades desenvolvidas;
5. Confiança e maior capacidade de antecipação.

Ao percorrermos este percurso, experimentámos cada uma dessas fases, refletindo a semelhança com o processo de formação de professores. No estágio inicial, o desconforto limitava a nossa capacidade de assumir riscos e sermos mais audazes nas nossas decisões. Gradualmente, superámos esses obstáculos através da adoção de estratégias e técnicas pedagógicas, aprimorando-as e identificando aquelas que melhor se adaptavam às nossas necessidades. Com a experiência adquirida

ao lidar com diversas situações problemáticas, desenvolvemos uma maior habilidade para enfrentar imprevistos e manter o controle da sala de aula.

A Área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar proporcionou-nos uma experiência singular. Além das atividades de lecionação, tivemos a oportunidade de desempenhar o papel de assessoria ao cargo de Diretor de Turma. Esta vivência ampliou a nossa compreensão sobre a importância da organização escolar. Participar ativamente do processo de justificção de faltas, reuniões com Encarregados de Educação e análise e organização de processos, revelou-se vital na nossa intervenção pedagógica ao longo do estágio, pois ao conhecer o contexto familiar de alguns alunos adotei uma postura diferente, nomeadamente a nível de comunicação, que me permitiu atingir resultados positivos, como por exemplo melhor controle disciplinar dos alunos mais complicados.

A Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas exigiu maior envolvimento e iniciativa de nossa parte, representando um desafio inicial. Neste contexto, compreendemos a relevância da cooperação e colaboração, uma vez que a realização de projetos educativos depende da cooperação e das parcerias estabelecidas. Durante o estágio, envolvemo-nos em projetos que nos permitiram cooperar com o Grupo Disciplinar de EF, seja na execução de tarefas, seja na partilha de materiais.

A Área 4 - Atitude Ético-Profissional foi um referencial fundamental ao longo do estágio, mantendo-nos conscientes das responsabilidades inerentes à profissão docente. Comprometemo-nos não apenas com a nossa própria aprendizagem, mas também com a dos alunos, assim como com a comunidade escolar, envolvendo-nos ativamente nas atividades realizadas.

O estágio pedagógico constitui uma etapa essencial para a nossa formação como professores. Durante este ano letivo, pudemos testar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. Além disso, compreendemos a importância das interações com os alunos e com os demais professores, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se sustenta na interação entre o professor e os estudantes

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, Ph. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação.

Aubert, S., Barnes, J. D., Demchenko, I., Hawthorne, M., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adsuar Sala, J. C., Aguilar-Farias, N., Aznar, S., Bakalár, P., Bhawra, J., Brazo-Sayavera, J., Bringas, M., Cagas, J. Y., Carlin, A., Chang, C., Chen, B., Christiansen, L. B., Christie, C. J., ... Tremblay, M. S. (2022). *Global Matrix 4.0 Physical Activity Report Card Grades for Children and Adolescents: Results and Analyses From 57 Countries*, *Journal of Physical Activity and Health*, 19(11), 700-728. Retrieved Feb 16, 2023, from <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jpah/19/11/article-p700.xml>

Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2023). News of the Pedagogical Models in Physical Education—A Quick Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2586. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032586>

Baptista, C. (2017). *Aprender a Ensinar e Ensinar para Aprender* [Relatório de Estágio Profissional]. Porto: Universidade do Porto

Boletim SPEF nº11, 1994. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7):76–93.

Cardinet, J. (1993). *La évaluation formative dans un enseignement différencié*. Bruxelles: De Boeck.

Chu, T. L. (Alan), & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>

Cruz, C. E. (1976). O planeamento das atividades didáticas. In A. D. Castro (Ed.), *Didática da escola média: teoria e prática*. São Paulo: Edibell.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei nº54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, nº129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Diário da República (2019). Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro de 2019. Diário da República Eletrónico. URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Direção-Geral de Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf.

Fonseca, F. S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2008). Demonstração e prática mental na aquisição de habilidades motoras. *Motricidade*, 4(2), 62-67.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>

Ha, A. S., Jia, J., Ng, F. F. Y., & Ng, J. Y. Y. (2022). Parent's physical literacy enhances children's values towards physical activity: A serial mediation model. *Psychology of Sport and Exercise*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102297>

Harter S.(1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21 ,34–64

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Howard, J. L., Gagné, M., Van den Broeck, A., Guay, F., Chatzisarantis, N., Ntoumanis, N., & Pelletier, L. G. (2020). A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-

determination theory. *Motivation and Emotion*, 44(4), 534–548. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09831-9>

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Leme, A., Varoto, F. (2013). Ética Profissional na Educação Física Escolar. *Revista de Educação Física UNIFAFIBE*, 2(2), 125-142. [16122013152145.pdf \(unifafibe.com.br\)](https://www.unifafibe.com.br/revista-de-educacao-fisica/2013/2/125-142.pdf)

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Horizonte com Musska Mosston e Sara Ashworth. *Horizonte*, 2(1), 23-32.

Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.

Oliveira, F. C. B. de; Rocha, M. T. S.; Oliveira, E. C. de. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16, 1-8.

Oliveira, Maria Teresa Mateus & Graça, Amândio (2013). Teachers Procedures Related to Students Misbehaviour in the Physical Education Lesson. *Millenium*, 45, 9-24.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In F. Azevedo (Ed.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.

Ribeiro, C. (2007). *Avaliação da Atividade Física Habitual em Crianças e Adolescentes: Influência do estatuto socioeconómico*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A. E Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

Ryan R., & Deci E. (2007) Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In: Hagger M, Chatzisarantis N, editors. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics; 2007. pp. 1–19.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3(2), 134–147. <https://doi.org/10.1002/tsm2.121>

Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & García-González, L. (2022). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *Journal of Experimental Education*, 90(2), 383–403. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1764466>

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la Educación Física* (3ª ed.). INDE Publicaciones.

Silva, E., Amorim, C., & Aparício, J. (2021). A Autoavaliação na Formação Inicial de Professores. In E. R. Silva, M. Fachada, & P. Nobre (Eds.), *Prática pedagógica supervisionada em Educação Física IV – 2020/2021*, (pp.6-11). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of Portuguese physical education students. *Motriz. Revista de Educação Física*, 24(2). <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007>

Timo, J., Sami, Y. P., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 750–754. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>

Tomlinson, C. A. (2008). O papel do professor numa turma diferenciada. In C. A. Tomlinson (Ed.), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos Em Turmas Com Diferentes Níveis de Capacidades* (2ª ed., pp.33-41). Porto Editora.

Tonello, M., Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2). demonstração para aprendizagem motora.pdf (cpaqv.org)

Vallerand .R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in motivation in sport psychology*, In: Zanna MP, editor, San Diego,CA,Academic Press, 1997, p. 271–360.

Vianna, H. (2000). *Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: Ibrasa.

Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2018). Effects of Ability Grouping on Students' Games Performance and Physical Activity. *Journal of Teachif on Physical Education*. 1-40. 10.1123/jtpe.2018-0140.

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 99). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

APÊNDICES

Apêndice 1- Estrutura do plano de aula



Escola Secundária D. Dinis



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

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Observações quanto ao comportamento do professor
T	P					
Parte Inicial da Aula						
8:30	5'					
8:35	7'					Estilo de Ensino: Feedback: Colocação:
8:42	2'	Transição, Organização e Instrução				
Parte Fundamental						

Financiado por:



Escola Secundária D. Dinis



8:44	10'					Estilo de Ensino: Feedback: Colocação:
8:54	10'					Estilo de Ensino: Feedback: Colocação:
Parte Final da Aula						
9:04	4'					Estilo de Ensino: Feedback: Colocação:
9:08	4'	Balanco da aula	Preleção Final			Estilo de Ensino: Feedback: Colocação:
9:12	8'		Tempo para tomar banho			

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

Apêndice 2- exemplo de Avaliação Formativa Inicial



	Salto tesoura	Lançamento do peso	estafetas	obstáculos	total	
2						Critérios de avaliação
3						Salto tesoura
4						Realizar corrida de balanço em velocidade progressiva (5 a 8 passadas)
5						Apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão
6						Transpor a fasquia primeiro com MI de balanço e depois com MI de impulsão
7						Lançamento do peso
8						Agarrar a bola com os dedos polegar, indicador e médio
9						Realizar passadas de balanço, aumentando progressivamente a velocidade
10						Na última passada, realizar o lançamento em equilíbrio através da troca de pés
11						ESTAFETAS
12						Executar corretamente a transmissão do testemunho
13						Realizar a transmissão dentro da respetiva zona
14						Toda a corrida realizada sem desaceleração
15						OBSTÁCULOS
16						Impulsionar a perna de chamada afastado da barreira
17						Colocar a coxa da perna de transposição na horizontal
						Estender a perna de ataque na direção da barreira

Nível 1	não faz
Nível 2	faz com dificuldades
Nível 3	realiza bem o gesto técnico

Apêndice 3- Exemplo de Critérios de avaliação e níveis de desempenho definidos.

CRITÉRIOS DE REFERÊNCIA DE AVALIAÇÃO
Passé de Ombro
<ul style="list-style-type: none">- Cotovelo ao nível do ombro- Avanço do membro superior com extensão completa- Forte trabalho de pulso
Passé Picado
<ul style="list-style-type: none">- Cotovelo ao nível do ombro- Avanço do membro superior com extensão completa- Bola dirigida para o chão
Recepção
<ul style="list-style-type: none">- Avanço das duas mãos para a bola- Dedos bem abertos e mão em forma de concha- Fletir os membros superiores no momento da recepção
Drible
<ul style="list-style-type: none">- Flexão / extensão dos membros superiores e pulso executor- Bola impulsionada para a frente- Não olhar para a bola
Remate em Salto
<ul style="list-style-type: none">- Executar 3 passos de corrida grandes e rápidos (E-D-E ou D-E-D)- Saltar sobre o membro inferior do último apoio- Rematar no ponto mais alto
Marcação
<ul style="list-style-type: none">- Posição base- Colocação entre o adversário e a baliza- Movimentos de antecipação para corte de linha de passe
Desmarcação
<ul style="list-style-type: none">- Posição base- Movimentos rápidos para ganhar vantagem em relação ao marcador direto- Ocupação de espaços livres para criar linhas de passe
Intercepção
<ul style="list-style-type: none">- Mão aberta- Procurar o contacto com a bola na fase descendente do drible- Procurar o contacto com a bola após o passe do adversário

Nível de desempenho	Conhecimento e aplicação das regras da modalidade	Desempenho motor
1	Desconhece as regras, logo não as aplica em contexto de jogo;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não cumpre nenhuma das componentes críticas dos gestos abordados; ➤ Revela dificuldades em se deslocar, de forma a poder receber a bola e desta forma ser incluída no processo do jogo; ➤ Revela dificuldades em realizar marcação individual;
2	Conhece as regras, porém revela dificuldades em aplicá-las;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não cumpre nenhuma das componentes críticas dos gestos abordados; ➤ Revela dificuldades em se deslocar, de forma a poder receber a bola e desta forma ser incluída no processo do jogo; ➤ Revela dificuldades em realizar marcação individual;
3	Conhece as regras fundamentais e aplica-as em contexto de jogo;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumpre algumas das componentes críticas dos gestos abordados; ➤ Revela dificuldades na ocupação de espaços livres, assim como dar seguimento ao processo ofensivo; ➤ Revela algumas dificuldades em realizar marcação individual;
4	Conhece as regras fundamentais e aplica-as em contexto de jogo;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumpre grande parte das componentes críticas dos gestos abordados, cometendo apenas um dos erros comuns; ➤ Ocupa de forma eficaz os espaços livres; ➤ Não Revela dificuldades em realizar marcação individual;
5	Conhece as regras fundamentais e aplica-as em contexto de jogo;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumpre todas das componentes críticas dos gestos abordados, sem cometer qualquer erro; ➤ Ocupa de forma eficaz os espaços livres; ➤ Não Revela dificuldades em realizar marcação individual;

Apêndice 4- Exemplo de fichas de auto e hétero avaliação utilizadas nas aulas de EF

Aluno	Autoavaliação*	Avaliado	Nota de heteroavaliação*
2		17	
3		14	
4		6	
6		21	
7		11	
8		13	
11		25	
12		7	
13		3	
14		20	
15		19	
16		4	
17		2	
18		8	
20		24	
21		22	
22		12	
23		16	
24		15	
25		18	

*Classificação de 1 a 5, sendo que:

1. Muito insuficiente
2. Insuficiente
3. Suficiente
4. Bom
5. Muito Bom

Apêndice 5- Exemplo de teste de avaliação teórica

Teste de avaliação de conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física

O presente teste tem como objetivo avaliar os teus conhecimentos ao nível do Andebol.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Quantos passos podes dar com a bola na mão? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 1
 2
 3
 4

3. Nome completo *

4. Qual destas linhas não faz parte do campo de andebol? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Linha dos 6 metros
 Linha Final
 Linha Lateral
 Linha de Lance Livre

5. Numa partida oficial, quantos elementos possui cada equipa em campo? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 5
 6
 7
 8

6. A seguinte afirmação, "Posso driblar, agarrar e voltar a driblar" é: *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeira
 Falsa

7. A seguinte afirmação "Posso defender dentro da área dos 6 metros, mesmo não sendo guarda-redes" é: *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeira
 Falsa

8. Qual dos seguintes passes, não existe no andebol? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Passe de ombro
 Passe Picado
 Passe de Peito
 Passe em suspensão

9. A seguinte afirmação "O Objetivo do andebol é realizar 10 passes" é: *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeira
 Falsa

10. Quantos segundos posso ter a bola na mão, se não estiver a realizar drible? *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- 2 segundos
 4 segundos
 3 segundos
 Não existe limite de tempo

11. A seguinte afirmação "No remate em salto, posso invadir a área dos 6 metros, desde que remate antes dos meus pés tocarem no chão" é: *

10 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

12. Na realização do passe de ombro devo: *

10 pontos

Marcar tudo o que for aplicável.

- Passar a bola, segurando a mesma só com uma mão
 O meu braço deve estar a 90° com o tronco
 Armar o braço
 Levantar a bola ao nível da bacia
 Direcionar a bola para o solo, antes que esta chegue ao meu colega

ANEXOS

Anexo 1- questionário de caracterização da turma

Questionário/ Caraterização da turma

7ºB 2022/2023

Este questionário tem como intuito recolher elementos que nos permitam ter conhecimento de cada aluno para que se possa proceder à caracterização da turma. Agradecemos seriedade e sinceridade no preenchimento do mesmo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. Data de Nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. Idade *

4. Género *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outra: _____

5. Quem é o(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação? *

Marcar apenas uma oval.

Mãe

Pai

Outra: _____

10. Deslocas-te para a escola a pé? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Avançar para a pergunta 12

Não Avançar para a pergunta 11

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

11. Se não, qual o meio de transporte utilizado para te deslocares para a escola? *

Marcar apenas uma oval.

Automóvel particular

Autocarro

Bicicleta

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

12. Costumas tomar o pequeno-almoço antes de vir para a escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Quantas horas dormes? *

Marcar apenas uma oval.

-6h

6h

7h

8h

+8h

6. O(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação incentiva-te a estudar e a ir às aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. O(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação incentiva-te a praticar atividade física? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Qual a atitude do(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação perante os teus resultados positivos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Incentivo

Indiferença

Apoio

Recompensa

9. Qual a atitude do(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação perante os teus resultados negativos? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Indiferença

Apoio

Advertência

Castigo

14. Que refeições fazes durante o dia? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Pequeno-almoço

Lanche da manhã

Almoço

Lanche da tarde

Jantar

Ceia

15. Tens alguma destas dificuldades? Em caso afirmativo assinala-as. *

Marcar tudo o que for aplicável.

Auditivas

Motoras

Físicas

De comunicação

Visuais

Nenhuma

16. Tens algum problema de saúde? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Avançar para a pergunta 17

Não Avançar para a pergunta 18

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

17. Se respondeste "Sim" na questão anterior, menciona qual. *

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

18. Tomas alguma medicação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Avançar para a pergunta 19
 Não Avançar para a pergunta 20

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

19. Se respondeste "Sim" na questão anterior, indica qual ou quais. *

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

20. Gostas de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. Tens dificuldade em te relacionares com os teus colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

22. Para ti, o que consideras ser um bom professor? *

23. Como lidas com a derrota? *

24. A Educação Física para ti é: *

Marcar apenas uma oval.

Muito importante

1

2

3

4

5

Nada importante

25. Ordena as modalidades que se seguem, consoante as tuas preferências (ordena de 1 a 7, sendo 1 a que mais gostas e 7 a que menos gostas). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Andebol	Atletismo	Basquetebol	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de solo	Rugby	Ténis de Mesa
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Na Educação Física qual(ais) a(s) modalidade(s) onde sentes maior dificuldade? *

27. Qual(uais) a(s) modalidade(s) que mais gostas de praticar? *
(Indica no máximo 3 opções)

28. Praticas desporto fora do meio escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Avançar para a pergunta 29
 Não Avançar para a pergunta 30

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

29. Se respondeste "Sim" na questão anterior, indica qual.

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

30. És federado(a) em algum desporto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Avançar para a pergunta 31
 Não

Questionário/Caracterização da turma 7ºB - 2022/2023

31. Se sim indica qual *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2- Calendarização anual

	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
3a										
4a			2			1	1			
5a	1		3			2	2			1
6a	2		4	2		3	3			2
S	3	1	5	3		4	4	1		3
D	4	2	6	4	1	5	5	2		4
2a	5	3	7	5	2	6	6	3		5
3a	6	4	8	6	3	7	7	4	2	6
4a	7		9	7	4	8	8	5	3	7
5a	8	6	10		5	9	9	6	4	
6a	9	7	11	9	6	10	10		5	9
S	10	8	12	10	7	11	11	8	6	
D	11	9	13	11	8	12	12		7	11
2a	12	10	14	12	9	13	13	10	8	12
3a	13	11	15	13	10	14	14	11	9	13
4a	14	12	16	14	11	15	15	12	10	14
5a	15	13	17	15	12	16	16	13	11	15
6a	16	14	18	16	13	17	17	14	12	16
S	17	15	19	17	14	18	18	15	13	17
D	18	16	20	18	15	19	19	16	14	18
2a	19	17	21	19	16	20	20	17	15	19
3a	20	18	22	20	17		21	18	16	20
4a	21	19	23	21	18	22	22	19	17	21
5a	22	20	24	22	19	23	23	20	18	22
6a	23	21	25	23	20	24	24	21	19	23
S	24	22	26	24	21	25	25	22	20	24
D	25	23	27		22	26	26	23	21	25
2a	26	24	28	26	23	27	27	24	22	26
3a	27	25	29	27	24	28	28		23	27
4a	28	26	30	28	25		29	26	24	28
5a	29	27		29	26		30	27	25	29
6a	30	28		30	27		31	28	26	30
S		29		31	28			29	27	
D		30			29			30	28	
2a		31			30				29	
3a					31				30	
4a									31	
5a										

Legenda

	fim-de semana
	início/final do período escolar
	aulas
	Aula cancelada devido a atividades escolares/Greve
	Feriados

Anexo 3- Definição de conteúdos a abordar



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
 R. Adriano Lucas - Tel. 239 497570 - Fax 239497579
 3020-264 COIMBRA
direcao@esdmdinis.pt

TABELA RESUMO 3º CICLO E SECUNDÁRIO _ EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO REGULAR

Área/Domínio	Subárea	Matérias	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
			5 matérias nível Introdução 1+1+3	6 matérias nível Introdução 1+1+4	5 matérias introdução e 1 elementar 2+1+1+2	5 matérias introdução e 1 elementar 2+1+1+2	4 matérias introdução e 2 elementar 2+1+1+2	3 matérias introdução e 3 elementar 2+1+1+2
Atividades Físicas	Jogos Desportivos Coletivos	Andebol	X			X		X
		Basquetebol	X		X		X	
		Futsal			X		X	
		Voleibol		X		X		X
	Ginástica	Solo	X	X	-----			
		Aparelhos			-----			
		Ritmica	-----	-----	-----	-----	-----	-----
		Acrobática				X		X
	Atividades Rítmicas Expressivas	Dança	Leccionado na disciplina de CEA -Dança	Leccionado na disciplina de CEA -Dança	X	X	X	X
		Danças Sociais						
		Danças Tradicionais						
	Atletismo (Saltos/Lançamentos/Corridas/Marcha)		X		X		X	
	Patinagem	Patinagem		X			X	
		Hóquei/Corridas						
		Patinagem Artística	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Raquetes	Badminton		X		X		X
		Ténis de Mesa	X					
		Ténis					X	
	Atividades de Combate	Luta			X			
		Judo	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Atividades de Exploração da Natureza	Orientação		X (selecionar 1)		X (selecionar 1)			
	Escalada							
Meio Aquático		Natação	-----	-----	-----	-----	-----	
Jogos Tradicionais Populares							X	
Outras não incluídas nas Subáreas das AE		Bitoque/Tag Rugby		Corfebol	Basebol			
Aptidão Física		Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo.						
Conhecimentos	Temas na tabela anexa		A	B	C	D	E	F

Colaborado por



3

Anexo4- Rotação de espaços

Pro	Turma	Segunda							Pro	Turma	Terça							Pro	Turma	Quarta							Pro	Turma	Quinta							Pro	Turma	Sexta															
		R	R	R	R	R	R	R			R	R	R	R	R	R	R			R	R	R	R	R	R	R			R	R	R	R	R	R	R			R	R	R	R	R	R	R									
R3D	SQ	12V4-EF	1	2	3	1	2	3	CG	10R-EF	2	3	1	2	3	1	CC	12R-EF	1	2	3	1	2	3	FG	9C-EF	2	3	1	2	3	1	FG	TC-2124-EF	3	1	2	3	1	2	3	SQ	Salomé Quinteiro										
R3D	SQ	9C-EF	3	1	2	3	1	2	3	IN	79A-CAIO	50	50	50	50	50	IN	8R-EF	3	1	2	3	1	2	3	CC	11R-EF	1	2	3	1	2	3	FG	11R-EF	3	1	2	3	1	2	3	FG	FC-2124-EF	3	1	2	3	1	2	3	CC	Célia Costa
9.2D	MC	11C-EF	2	3	1	2	3	1	IR	TD-2124-IDC	3	1	2	3	1	2	IR	79B-EF	3	1	2	3	1	2	MC	79B-EF	3	1	2	3	1	2	MC	79C-CAIO	50	50	50	50	50	MC	79C-CAIO	50	50	50	50	50	BD	Filipe Gerardo					
9.2D	RM	TD-2225-ID	Ex	SO	3				RM	9R-EF-EF	1	2	3	1	2	3	RM	89A-EF	2	Ex	1	2	3	1	MC	79C-CAIO	50	50	50	50	50	MC	79C-CAIO	50	50	50	50	50	IN	Bruno Domingos													
9.3D	SQ	12R4-EF	1	2	3	1	2	3	SQ	10R4-EF	1	2	3	1	2	3	CC	12R6-EF	1	2	3	1	2	3	FG	9C-EF	3	1	2	3	1	2	FG	TC-2124-EF	3	1	2	3	1	2	3	RM	Rita Milheiro										
9.3D	IN	79A-EF	3	1	2	3	1	2	3	CG	10R8-EF	2	3	1	2	3	1	IN	89A-EF	2	Ex	1	2	3	1	CG	79C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	10R8-EF	2	3	1	2	3	1	2	MC	Miguel Costa									
9.3D	MC	11C-EF	2	3	1	2	3	1	IR	79A-CAIO	50	50	50	50	50	RM	89A-EF	2	Ex	1	2	3	1	CG	79C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	10R8-EF	2	3	1	2	3	1	2	CG	Carlos Galamba											
10.2D	RM	TD-2225-ID	Ex	SO	3				RM	TD-2124-IDC	3	1	2	3	1	2	RM	89A-EF	2	Ex	1	2	3	1	CG	79C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	10R8-EF	2	3	1	2	3	1	2												
10.3D	SQ	9R4-EF-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	11R4-EF	2	3	1	2	3	1	SQ	12R4-EF	1	2	3	1	2	3	FG	TD-2225-IDC	3	1	2	3	1	2	CG	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3	CC	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3					
10.3D	IN	79A-EF	3	1	2	3	1	2	3	IN	79B-CAIO	50	50	50	50	50	IN	89C-CAIO	50	50	50	50	50	FG	TD-2124-IDC	3	1	2	3	1	2	FG	TD-2225-IDC	3	1	2	3	1	2	3	CG	89B-EF	3	2	3	1	2	3					
11.2D	RM	TD-2225-IDC	SO	SO	SO	SO	SO	SO	RM	TD-2225-ID	1	2	3	1	2	3	CG	TD-2023-IDC	2	3	1	2	3	1	CG	79C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	TD-2023-IDC	2	3	1	2	3	1	2	RM	TD-2023-IDC	2	3	1	2	3	1	2			
11.2D	FG	9R4-EF-EF	3	1	2	3	1	2	3	FG	11R4-EF	2	3	1	2	3	1	FG	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3	FG	TD-2225-IDC	3	1	2	3	1	2	CG	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	11R-C-EF	3	1	2	3	1	2	3			
11.2D	CC	TD-2124-ID	1	2	3	1	2	3	CC	9R4-EF	3	1	2	3	1	2	CC	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3	FG	TD-2124-IDC	3	1	2	3	1	2	CG	12R-C-EF	1	2	3	1	2	3	CG	11R-C-EF	3	1	2	3	1	2	3				
12.2D	RM	TD-2023-EF	1	Ex	3	1	2	3	RM	TD-2023-ID	1	2	3	1	2	3	RM	TD-2023-ID	1	2	3	1	2	3	RM	TD-2023-EF	2	3	1	2	3	1	RM	TD-2023-EF	2	3	1	2	3	1	RM	TD-2023-EF	2	3	1	2	3	1					
12.2D	FG	TD-2124-ID	2	3	1	2	3	1	SQ	9R4-EF-EF	2	3	1	2	3	1	CC	TD-2124-ID	1	2	3	1	2	3	FG	9R4-EF	1	1	Ex	2	3	1	CC	12R6-EF	1	2	3	1	2	3	CC	TC-2023-EF	3	1	2	3	1	2	3				
13.2D	FG	TD-2225-EF	3	1	2	3	1	2	3	FG	8R-EF	3	1	2	3	1	2	IN	79A-EF	3	1	2	3	1	2	FG	9R4-EF	3	Ex	2	3	1	Ex	MC	TC-2023-EF	3	1	2	3	1	2	3	CG	TC-2023-ID	2	3	1	2	3	1	2		
13.2D	MC	79C-EF	1	2	3	1	2	3	FG	TD-2225-IDC	Ex	Ex	Ex	Ex	Ex	RM	TC-2023-ID	2	3	1	2	3	1	IN	TD-2023-ID	50	50	50	50	50	CC	TC-2023-ID	2	3	1	2	3	1	CC	TC-2023-ID	2	3	1	2	3	1							
13.2D	RM	TD-2023-EF	2	3	1	2	3	1	RM	TD-2225-IDC	1	2	3	1	2	3	RM	TD-2225-IDC	1	2	3	1	2	3	RM	TD-2225-IDC	1	1	Ex	2	3	1	CC	12R6-EF	1	2	3	1	2	3	CC	TC-2023-EF	3	1	2	3	1	2	3				
14.2D	RM	TC-2023-EF	2	3	1	2	3	1	CG	TC-2023-IDC	1	2	3	1	2	3																																					
14.2D	RM	TC-2023-EF	2	3	1	2	3	1	CG	TC-2023-IDC	1	2	3	1	2	3																																					
15.2D	SQ	10R4-EF	1	2	3	1	2	3	CC	11R6-EF	1	2	3	1	2	3																																					
15.2D	FG	9R4-EF	3	1	2	3	1	2	3	CG	10R-C-EF	2	3	1	2	3	1																																				
15.2D	MC	8R-EF	2	3	1	2	3	1	IN	79B-EF	3	1	2	3	1	2																																					
16.2D	SQ	10R4-EF	1	2	3	1	2	3	CC	11R6-EF	1	2	3	1	2	3																																					
16.2D	FG	9R4-EF	3	1	2	3	1	2	3	CG	10R-C-EF	2	3	1	2	3	1																																				
16.2D	IN	8R-E-CAIO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	IN	79B-EF	3	1	2	3	1	2																																					
17.2D									CC	TC-2124	1	2	3	1	2	3																																					
									CC	TC-2124	1	2	3	1	2	3																																					
				</																																																	

Anexo 5- Fichas de autoavaliação



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
R. Adriano Lucas - Tel. 239 497570 - Fax 239497579
8020-264 COIMBRA
dsescc@educinf.gov.pt



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
R. Adriano Lucas - Tel. 239 497570 - Fax 239497579
8020-264 COIMBRA
dsescc@educinf.gov.pt

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

_ EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º CICLO _ 2022|23

DISCIPLINA	ANO/TURMA:
ALUNO	N.º

A autoavaliação deve ser realizada com base no trabalho efetuado, sendo uma reflexão sobre o próprio desempenho, e que pode ser um meio eficiente de identificar e corrigir os aspetos menos positivos, promovendo uma autorregulação das aprendizagens.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível apostar numa melhoria contínua do processo de avaliação. Para cada um dos itens abaixo apresentados, assinala com uma cruz apenas uma das opções, numa escala de Muito Bom/Bom/Suficiente/Insuficiente e no final dos itens atribui em cada critério a tua autoavaliação quantitativa global (1 a 5 valores), referente a cada período letivo.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1º P				2º P				3º P				
A - CONHECIMENTO E MOBILIZAÇÃO - 40%	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	
Interprete, mobilize e aplique os conhecimentos técnicos e as regras básicas das diferentes modalidades desportivas.													
Identifique os benefícios do exercício físico para a saúde.													
Realize com oportunidade e correção todas as tarefas propostas na aula (exercício/critério/jogos/seqüências/coreografias...).													
Desenvolva as capacidades motoras, evidenciando aptidão física global.													
Fui autónomo(a) e realizei as tarefas propostas, aplicando as regras de higiene e de segurança.													
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 1 a 5 valores.	A1-				A2-				A3-				

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1º P				2º P				3º P				
B - COMUNICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO - 30%	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	
Utilize linguagem técnica, adequada à disciplina/modalidade.													
Comunique eficazmente com os meus colegas, no sentido do êxito pessoal e do grupo.													
Demonstre organização e rigor em todas as tarefas propostas na aula (exercício/critério/jogos/seqüências/coreografias...).													
Colabore na organização espacial e material, para o desenvolvimento das tarefas propostas.													
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 1 a 5 valores.	B1-				B2-				B3-				

Colaboração com



Página 1 de 2

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	1º P				2º P				3º P				
C - PARTICIPAÇÃO E INTERVENÇÃO - 30%	MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I	
Participe de forma correta e empenhada na execução das tarefas/trabalhos/projetos/atividades propostas, dentro e fora da sala de aula.													
Interaja, de forma positiva e proativa com os meus colegas e professor(a).													
Revele atitudes de autorregulação, procurando melhorar o meu desempenho, de acordo com os feedbacks recebidos.													
Mantive uma relação cordial e colaborativa com colegas e professor(a).													
Participe de forma educada e respeite as regras de funcionamento da disciplina, apresentando-me devidamente equipado nas aulas.													
Tendo em consideração o registado nos itens anteriores, indica a autoavaliação, numa escala de 1 a 5 valores.	C1-				C2-				C3-				

Classificação Final do 1º P: (A1 x 0,40) + (B1 x 0,30) + (C1 x 0,30) = _____

Assinatura do(a) Aluno(a): _____

Data: ____ de ____ de ____

Classificação Final do 2º P: (A2 x 0,40) + (B2 x 0,30) + (C2 x 0,30) = _____

Assinatura do(a) Aluno(a): _____

Data: ____ de ____ de ____

Classificação Final do 3º P: (A3 x 0,40) + (B3 x 0,30) + (C3 x 0,30) = _____

Assinatura do(a) Aluno(a): _____

Data: ____ de ____ de ____

Colaboração com



Página 2 de 2

Anexo 6- Certificado de participação no FICEF

	<p>Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física</p> <p>XII FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 1 2 9 0</p> <p><i>Inovação e Tecnologias em Educação Física</i></p> <p>28 de abril e 5 de maio 2023</p>	 UNIVERSIDADE D COIMBRA
---	--	--

DIPLOMA



apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA
Num. de identificação: 05333351
Data: 2023.06.13 10:45:12+01'00'



(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 7- Congresso De Ciências do -desporto e Educação Física Dos Países de Língua Portuguesa



Anexo 8- Certificado de participação no Projeto Olimpíada Sustentada

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

José Simões

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo 9- Certificados de formação de como elaborar um artigo ELSEVIER

