

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Tiago Filipe Correia Pancas

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

MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE ALUNOS DOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO

Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito 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

Julho 2023

TIAGO FILIPE CORREIA PANCAS

2018281961



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS, COM A TURMA A DO 7º ANO, NO
ANO LETIVO 2022/2023

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

Orientador: Prof. Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra

2023

Pancas, T. (2023). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária D. Dinis no ano letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Tiago Filipe Correia Pancas, estudante nº 2018281961 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 do artigo nº27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 25 de julho de 2023

Tiago Filipe Correia Pancas

Agradecimentos

Ao fim de 5 anos e com a entrega do presente relatório de estágio, dou por concluído o meu percurso académico. Ao longo deste tempo, de muito esforço e dedicação, torna-se imprescindível prestar um agradecimento a todos os que fizeram parte desta caminhada e contribuíram para esta conquista.

Ao meus pais e irmãos, por estarem sempre presentes e por me ajudarem a fazer as melhores escolhas em cada adversidade que surgia.

À minha namorada, pelo companheirismo e apoio constante. Por me incentivar a chegar mais longe e por nunca me deixar desistir.

Ao meu grupo de amigos JECDP, pela amizade, por todos os momentos de convívio e partilha que me ajudaram a crescer e tornar-me numa pessoa melhor.

À minha orientadora cooperante da escola de estágio, professora Joana Nogueira, por toda a dedicação e apoio que nos forneceu desde o primeiro dia que nos conhecemos. Agradeço toda a dedicação, apoio e por toda a partilha de conhecimentos que me transmitiu.

À minha turma, 7^ºA, pelo desafio que me proporcionaram, a nível pessoal, profissional e humano, que culminou numa experiência inesquecível e me preparou para uma realidade para a qual não estava preparado nem habituado.

Aos meus colegas de estágio, Raúl e Igor, que me acompanharam neste último ano e sempre deram o seu contributo para motivar e ajudar a definir estratégias de ensino mais eficazes.

A todos os meus colegas da faculdade, por todo o trabalho dinamizado, pelas aprendizagens adquiridas e disponibilidade em ajudar nestes cinco anos.

Ao Professor Doutor Bruno Rosa, por todos os ensinamentos transmitidos e ajuda nos diversos projetos propostos.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente documento tem como objetivo descrever uma análise crítica e reflexiva de todos os conhecimentos e competências pedagógicas adquiridas, bem como a aplicação das aprendizagens dinamizadas na turma A, da Escola Secundária D. Dinis, que decorreu no ano letivo 2022/2023.

Este trabalho está organizado em três capítulos: sendo o primeiro capítulo a apresentação das expectativas iniciais, que inclui as fragilidades que se fizeram sentir no início e a contextualização na qual a prática foi desenvolvida, descrevendo de maneira pormenorizada a caracterização do núcleo de estágio, grupo disciplinar, orientadores e a turma em questão. O segundo capítulo consiste numa análise reflexiva e crítica da prática nas quatro áreas de intervenção (Atividades de Ensino-Aprendizagem, Organização e Gestão Escolar, Projeto e Parcerias Educativas, e Atitude Ético-Profissional) e os seus respetivos domínios (planeamento, realização e avaliação). Já no terceiro e último capítulo é aprofundado o tema-problema intitulado "Motivação na prática de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário".

O objetivo deste estudo foi investigar as diferenças de motivação entre os dois níveis de ensino, e perceber a relevância que os alunos dão às aulas de Educação Física. Chegámos à conclusão que, alunos mais velhos tendem a ser mais motivados para a prática de Educação Física e a dar mais importância à Atividade Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino-aprendizagem. Motivação.

Abstract

This document aims to describe a critical and reflective analysis of all the pedagogical knowledge and competences acquired, as well as the application of the learning activities carried out in class A at D. Dinis Secondary School during the academic year 2022/2023.

This work is organized into three chapters: the first chapter presents the initial expectations, including the challenges experienced at the beginning, and provides the contextualization in which the practice was developed. It provides a detailed description of the internship core, disciplinary group, mentors, and the specific class. The second chapter consists of a reflective and critical analysis of the practice in four areas of intervention: Teaching and Learning Activities, School Organization and Management, Projects and Educational Partnerships, and Ethical-Professional Attitude. Each of these areas is further divided into planning, implementation, and evaluation domains. In the third and final chapter, the topic "Motivation in Physical Education in Primary and Secondary Education" is thoroughly examined.

The objective of this study was to investigate the differences in motivation between the two levels of education and understand the importance that students attribute to Physical Education classes. We have concluded that older students tend to be more motivated to participate in Physical Education and place a greater importance on Physical Activity.

Keywords: *Teacher Training; Physical Education; Teaching-learning; Motivation*

Índice

Resumo	VII
Abstract	VIII
Índice	IX
Índice de tabelas:	XI
Índice de abreviaturas	XII
Índice de anexos	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização da prática.....	2
1. História de vida	2
2. Caracterização do contexto	4
2.1. A Escola	4
2.2. Recursos Espaciais e materiais.....	5
2.3. Recursos humanos.....	5
2.4. Grupo Disciplinar de Educação Física.....	6
2.5. O Núcleo de Estágio.....	6
2.6. Caracterização da turma.....	7
Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica	11
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem	11
1. Planeamento	11
1.1 Plano Anual.....	12
1.2 Unidades Didáticas.....	15
1.3 Planos de aula	17
2. Realização	19
2.1. Instrução.....	19
2.2. Gestão e Organização.....	23
2.3. Clima e disciplina.....	25
2.4. Decisões de ajustamento	27
3. Avaliação.....	29
3.1 Avaliação Formativa Inicial.....	30
3.2 Avaliação Formativa	31
3.3 Avaliação Sumativa.....	32

3.4	Autoavaliação	34
4.	Coadjuvação no Ensino Secundário	35
Área 2	– Atividades de organização e gestão escolar	36
Área 3	– Projetos e parcerias educativas.....	37
Área 4	– Atitude Ético Profissional	39
Capítulo III-	Aprofundamento do Tema-Problema.....	42
Resumo.....		42
Abstract		42
Introdução		43
Enquadramento Teórico.....		44
Motivação aliada à Educação Física.....		44
Teorias da Motivação.....		46
Teoria da Autodeterminação (TAD)		47
EF e a teoria TAD		50
Motivação para a prática de EF em função do nível de ensino		51
Metodologia		52
Apresentação dos dados		54
Discussão.....		56
Conclusões		57
Limitações do estudo		58
Indicações para Investigações futuras		58
Referências Bibliográficas:		59
Legislação Consultada:		62
Anexos.....		64

Índice de tabelas:

Tabela 1- Principais dificuldades no Plano Anual	14
Tabela 2- Principais dificuldades no planeamento das Unidades Didáticas	16
Tabela 3- Principais dificuldades na consecução dos Planos de Aula	19
Tabela 4 - Principais dificuldades na dimensão Instrução	22
Tabela 5- Principais dificuldades na dimensão Organização e Gestão	25
Tabela 6- Principais dificuldades na dimensão Clima e Disciplina.....	26
Tabela 7- Principais dificuldades nas decisões de ajustamento.....	29
Tabela 8 - Principais dificuldades na Avaliação Formativa Inicial.....	31
Tabela 9 - Principais dificuldades na Avaliação Formativa	32
Tabela 10 - Principais dificuldades na Avaliação Sumativa.....	33
Tabela 11 - Principais dificuldades na Assessoria	37
Tabela 12 - Atividades desenvolvidas na Escola	38
Tabela 13 - Formações ao longo do EP.....	40
Tabela 15 - Análise descritiva das dimensões PLOCQ.....	54
Tabela 16 - Análise descritiva da média e do desvio padrão das dimensões (PLOCQ) .	55
Tabela 17 - Gráfico descritivo da variável em função das dimensões do PLOCQ.....	55

Índice de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Atividade Física

CT – Conselho de Turma

DT – Diretora de Turma

EF – Educação Física

FB – Feedback

EP – Estágio Pedagógico

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

OC- Orientadora Cooperante

PA – Plano Anual

Índice de anexos

Anexo 1 (Questionário de Caracterização da turma do 7ºA)	65
Anexo 2 – Plano de aula Exemplo.....	67
Anexo 3- Modelo Ficha de Observação.....	68
Anexo 4 – Modelo das fichas de autorregulação.....	69
Anexo 5 – Modelo das Fichas de Autorregulação	70
Anexo 6 – Plano Anual	71
Anexo 7 - Exemplo de uma extensão e sequenciação de conteúdos	72
Anexo 8 – Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial	73
Anexo 9 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	74
Anexo 10 – Exemplo da Autoavaliação em formato papel.....	75
Anexo 11 – Rotação de espaços	76
Anexo 12 - Póster realizado no âmbito do projeto “Olimpíada Sustentada”	77
Anexo 13 – Póster referente à atividade “D. Dinis sem barreiras”	78
Anexo 14 – Cartaz referente à atividade “D. Dinis a pedalar”	79
Anexo 15 - Autorização para o passeio de bicicleta inserido no Projeto “D. Dinis a pedalar”	80
Anexo 16 – Certificado FICEF.....	81
Anexo 17 – Certificado Olimpíada Sustentada	82
Anexo 18 - Certificado do módulo “Structuring your article correctly”	83
Anexo 19 – Certificado do módulo “From article to art: Creating visual abstracts”.....	84
.....	84
Anexo 20 – Certificado do módulo “How to prepare a proposal for a review article” ..	85
Anexo 21 – Certificado do módulo “Guide do reference managers: How to effectively manage your references”	86
Anexo 22 – Certificado do módulo “How to turn your thesis into an art”	87
Anexo 23 – Resultados do Questionário Inicial	88
Anexo 24 – Análise descritiva dos valores da média e desvio padrão.....	89

Introdução

O Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), tem como propósito promover o crescimento e a especialização na metodologia específica do ensino de Educação Física assim como na gestão escolar. Este baseia-se no desenvolvimento da formação dos professores estagiários, preparando-os para a prática profissional através de uma reflexão contínua e da procura de conhecimento científico nas áreas educacionais e de Atividade Física.

O Relatório de Estágio Pedagógico (REP), ocorre no quarto semestre do MEEFEBS e é uma disciplina que visa recriar a experiência vivida durante o Estágio Pedagógico (EP) por meio de uma avaliação minuciosa e introspectiva do trabalho desenvolvido durante o ano letivo 2022/2023, com o recurso de uma literatura académica que suporta toda esta produção científica.

Este documento descreve o trabalho realizado no Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária D. Dinis, localizada no concelho de Coimbra. De acordo com as indicações presentes no Guia de Estágio Pedagógico (2022/2023), o relatório está organizado por três grandes capítulos, tendo como base a seguinte estrutura: contextualização da prática; análise reflexiva sobre a prática pedagógica e aprofundamento do tema-problema.

No primeiro capítulo, respeitando a contextualização da prática, serão apresentadas uma narrativa de vida e a caracterização do contexto do meio onde se realizou o estágio, abordando diferentes tópicos como a escola, o grupo disciplinar, o núcleo de estágio e a turma. Relativamente à segunda parte do relatório, esta diz respeito a uma reflexão sobre a intervenção realizada ao longo do ano letivo, abordando o processo de ensino. Por fim, a última parte destina-se à apresentação de um aprofundamento temático-problemático, oriundo de uma investigação realizada ao longo do ano letivo, em diferentes momentos. Nesta secção, analisa-se o tema da motivação para a prática de Educação Física nos ensinos básico e secundário.

Capítulo I – Contextualização da prática

1. História de vida

A início do EP, foi-me proposto a realização de um Plano de Individual de Formação, que foi um documento que me ajudou a refletir sobre a minha história de vida e perceber que caminhos tracei e optei para chegar até a este momento em que escrevo este relatório.

Todo o meu processo de desenvolvimento como pessoa começou na Ribeira de Frades, uma aldeia localizada nos arredores de Coimbra, onde vivi até aos meus dez anos de idade. Até esta idade tive o meu primeiro contacto com a escola, as salas de aula, as aulas em si e a aprendizagem na escola primária da Ribeira de Frades. Lembro-me perfeitamente da emoção que sentia em ir para a escola viver o meu primeiro dia de aulas, junto dos meus colegas (alguns já conhecia por serem filhos de amigos dos meus pais). A partir desse dia tudo começou.

Sempre fui uma pessoa bastante comunicativa, que gosta de se relacionar com pessoas em geral e de perceber quais são as suas motivações e energias enquanto seres humanos. Foi na escola primária que este processo de me relacionar com pessoas começou dado que já conhecia algumas, contudo, não conhecia toda a gente. Uma das pessoas que teve um grande papel nesta envolvência com os meninos da minha idade foi, o meu professor Carlos. Nunca me vou esquecer deste senhor, que marcou a minha infância e que me transmitiu muitos valores. Foi, talvez, por causa dele que comecei a ganhar o gosto de ir para a escola e de aprender nas aulas. Na altura, ele era muito rígido e exigente com os seus alunos, tendo sempre uma lição para ensinar a cada um de nós. Ensinou-nos, acima de tudo, que independentemente da área em que nos envolvemos, devemos ser sempre o máximo possível comprometidos e dar o nosso melhor em tudo na vida, e que nada se conquista sem trabalho.

Mais tarde, tive o meu primeiro contacto com o desporto federado no início do 5º ano de escolaridade. Neste ano, os meus pais inscreveram-me no clube de futebol Vigor da Mocidade, no qual estive durante cerca de três anos. Esta formação na área do futebol foi bastante importante para mim porque foi um desporto que me deu alguns valores, tais como o espírito de equipa, o saber jogar em equipa, a cooperação, entre outros.

Posteriormente, abandonei a modalidade por mau comportamento, por não conseguir cooperar com os meus colegas de equipa e treinador, ao ser talvez um pouco individualista no que concerne à forma de jogar. Assim, estive sem praticar mais nenhuma modalidade até ao 10º ano de escolaridade. Entretanto na escola, desde o 7º ano até ao 12º ano todos os meus professores de Educação Física eram professores estagiários, logo, consegui ter uma noção de como eram preparadas e organizadas as aulas para cada ano de escolaridade nos ensinos Básico e Secundário naquela altura, por conversar com eles sobre isso e por se mostrarem sempre disponíveis para tal. Sempre tive uma boa relação com eles, e eram pessoas que cativavam bastante os alunos a fazerem as aulas de forma positiva e com brio. De certa forma tenho esses professores como referência para mim, que certamente me ajudou durante este ano de estágio pedagógico, uma vez que estive no “papel” deles.

Devido a esta envolvência com os meus professores estagiários, começou o gosto pela área do ensino, principalmente na área da Educação Física. Reparava que todos os meus professores davam as aulas contentes e confiantes do trabalho que estavam a fazer. Essa imagem que tenho deles foi um grande incentivo para começar a gostar de ensinar Educação Física.

A partir do meu 10º ano de escolaridade comecei a praticar rugby no clube Agrária de Coimbra. Aprendi imenso sobre ensinar durante os anos que pratiquei esta modalidade por ter sido convidado para ajudar a dar treinos a um escalão de formação. Tinha a função de planificar a estrutura do plano de treino para que nada faltasse durante os treinos e tudo corresse da maneira ideal de todas crianças aprenderem a jogar rugby. Sem dúvida que foi uma “escola” que levo para a vida.

Mais tarde, já na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, durante a licenciatura, participei como monitor nas férias de verão do colégio *St. Pauls School*, desde julho até setembro de 2019, o que foi uma experiência gratificante, que me acrescentou valor enquanto pessoa e me deu uma perspetiva daquilo que poderia ser a área do ensino (uma vez que são conceitos que se assemelham), por ter de dinamizar atividades com as crianças e ensinar alguns exercícios/jogos que nunca tinham feito.

É de salientar que na minha família tenho algumas pessoas que estão na área do ensino e também são professores de ensino básico e secundário, nomeadamente a minha mãe, que é professora de geografia, e a minha tia e o meu tio que são ambos professores de

biologia e geologia. De certa forma, estas pessoas foram e são uma referência para mim, por sempre partilharem comigo os aspetos positivos e menos positivos daquilo que é ser professor.

2. Caracterização do contexto

2.1. A Escola

O EP decorreu na Escola Secundária D. Dinis, localizada na freguesia de Eiras e São Paulo de Frades, nos arredores norte da cidade de Coimbra. Começou em 1986, oferecendo apenas o ensino básico (7º, 8º e 9º anos), e no ano seguinte expandiu-se para o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

Atualmente, a escola tem 589 alunos, vindos de aldeias próximas ou de bairros sociais problemáticos da cidade, sendo 10% da população estudantil sob tutela (CPCJ, Tribunal de Menores, Instituições de Acolhimento). Para atender às necessidades educacionais exigidas, são oferecidos programas de formação alternativa, visando o sucesso de todos, por meio de turmas PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação) e CEF Tipo 3- Operador de Informática.

Para além destas opções do 3º ciclo do ensino regular, a escola oferece ainda diversos cursos no Ensino Secundário, sendo esses os Cursos Científico-Humanísticos, com duração de 3 anos, nas áreas de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Para além destes cursos são oferecidos ainda os Cursos Profissionais, também com 3 anos de duração, nas áreas de Comércio, Desporto e Informática - Sistemas, sendo certificados com o selo de Qualidade da ANQEP e incluindo estágios no exterior.

No momento atual, a escola possui diversos projetos e clubes em atividade. O desporto escolar, fora das instalações escolares, oferece Padel, Boccia, Basebol e Futsal. Os clubes da escola abrangem várias áreas, como robótica, teatro, jornalismo, eco escolas, Erasmus, clube europeu, ciência viva, escoliadas e o coletivo DD. O coletivo DD é um espaço onde são compartilhadas as atividades realizadas na Escola Secundária D. Dinis, no âmbito do plano nacional das Artes. Além dos mencionados anteriormente, há salas de estudo acompanhado e o gabinete do aluno.

2.2. Recursos Espaciais e materiais

Para a educação física, a escola possui diferentes espaços, tanto internos quanto externos. O Pavilhão gimnodesportivo é o espaço interno, equipado com duas balizas fixas, 6 tabelas de basquetebol (4 fixas e 2 móveis), 3 bancos suecos e outros materiais móveis para a prática de modalidades como Corfebol, Badminton, Voleibol, Patinagem, Orientação, Atletismo, Tag-rugby, Ginástica Artística e Rítmica, Futebol, Andebol, Basebol e Ténis de mesa.

O espaço de prática é dividido em três partes (espaço 1, espaço 2 e espaço 3). Dentro do pavilhão, há uma parte superior com bancadas e no piso inferior há 4 balneários (2 femininos e 2 masculinos) para os alunos, além de dois banheiros (1 feminino e 1 masculino) para o corpo docente e uma sala para os professores de Educação Física. No espaço externo, existem dois campos, sendo que um deles possui uma caixa de areia com pista de atletismo, postes fixos de voleibol, e duas balizas fixas, o qual não pode ser utilizado por não se encontrar em condições adequadas de segurança. Ao lado do campo, há duas salas de armazenamento e um local para a prática de exercícios físicos, com dois ergómetros, 1 banco de supino, 1 barra olímpica, 12 discos de peso e 4 kettlebells. No segundo espaço externo, de tamanho menor que o mencionado anteriormente, há duas balizas fixas, mas sem marcação de linhas, onde também não é aconselhável lecionar aulas, no entanto, está em melhores condições do que o outro espaço exterior referido mais acima.

Todos esses espaços, assim como a restante da escola, são acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas características, por meio de rampas que permitem o acesso sem qualquer barreira.

2.3. Recursos humanos

Neste momento, o pavilhão gimnodesportivo possui dois assistentes operacionais, uma do sexo feminino e outro do sexo masculino, contudo, no início do ano, estes funcionários tinham o apoio de um outro assistente operacional do sexo masculino que se reformou durante o ano letivo.

2.4. Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) da Escola Secundária D. Dinis, é composta por oito professores e três elementos do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), todos do sexo masculino.

É de realçar que se verificou em todos os momentos um ambiente extremamente positivo entre os professores, promovendo uma colaboração regular visando melhores decisões para os alunos e para o ensino da EF. Importa salientar que este corpo docente acolheu os estagiários de forma muito acolhedora, permitindo uma fácil e rápida integração na dinâmica da escola, mostrando-se também disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que tivéssemos em relação aos temas abordados ou a estratégias que pudessem ser mais vantajosas.

A Professora Joana Nogueira, docente colaboradora da escola, desempenhou um papel fundamental na nossa integração e, acima de tudo, no nosso desenvolvimento como futuros professores de Educação Física e como melhores seres humanos, o que facilitou a envolvimento com os alunos com determinadas características da escola. Ela transmitiu-nos estratégias para alcançarmos mais sucesso, para conseguirmos transmitir conhecimentos de forma eficaz aos alunos das nossas turmas. A Professora Joana acompanhou-nos de forma excelente ao longo de todo o EP e em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

2.5. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) pertencente à Escola Secundária D. Dinis era constituído por três alunos do sexo masculino, Igor Jaria, Raúl Simões e Tiago Pancas do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Coimbra, pela professora cooperante Joana Nogueira e pelo professor orientador Bruno Rosa.

Todos realizámos a Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física na FCDEF-UC, no entanto em anos diferentes. Durante o Mestrado, por sermos de turmas diferentes não tivemos oportunidade de trabalhar em conjunto, pelo que, após a fase de

seleção da escola, todos ficámos a saber que pertenciam a este NEEF e a conhecer com quem iam trabalhar durante o estágio pedagógico. Assim, e tendo apenas conversado casualmente com estes colegas, sem grande detalhe durante o mestrado, inicialmente, ficámos um pouco reticentes quanto ao grupo formado, pois não conhecíamos as formas e métodos de trabalho que cada um utilizava, o que criou, de certa forma, um sentimento de insegurança face ao trabalho a realizar em grupo, no início. No entanto, desde a primeira semana de EP, criou-se um espírito de entreajuda e aceitação de novas opiniões por parte de alguns intervenientes do grupo.

Assim, este conceito foi-se desenvolvendo ao longo do ano, o que também foi promovido pela orientadora cooperante (OC) Joana Nogueira, que desde o início definiu conosco regras para que todos estivessem em sintonia e sentissem ajuda durante o ano inteiro. É de salientar o papel importantíssimo que a professora cooperante teve no grupo de estágio, uma vez que coordenou e orientou o nosso trabalho, ajudando-nos a desenvolver um pensamento crítico em relação aos nossos erros, atitudes e decisões durante a nossa intervenção pedagógica. Auxiliou-nos também na integração na escola e na comunidade educativa através da nossa inclusão nos “lanches” da manhã na sala de professores e nos jantares de professores que foram organizados ao longo do ano. No decorrer do EP, forneceu constantemente informações relacionadas com a supervisão, aconselhando, coordenando e orientando todo o nosso trabalho, com o objetivo de desempenharmos um papel docente eficaz. É importante mencionar que ela sempre se mostrou disponível para nos ajudar em todos os momentos em que precisámos.

2.6. Caracterização da turma

No início do ano letivo 2022/2023, o NEEF elaborou um questionário de caracterização da turma (Anexo 1), através da plataforma *Google Forms*, com o objetivo central de obter informações relevantes sobre os alunos nos contextos familiares, percursos escolares, atividades extracurriculares, a sua alimentação, a forma como se deslocavam para a escola, entre outros. Essa caracterização inicial foi de extrema importância, uma vez que os dados obtidos permitiram uma compreensão mais ampla da turma, possibilitando uma preparação direcionada do trabalho a ser realizado de acordo com a realidade concreta dos alunos, suas necessidades, interesses e expectativas.

Assim, a turma do 7ºA da Escola Secundária D. Dinis, no ano letivo 2022/2023, é inicialmente composta por 22 alunos, sendo constituída por treze rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. A média das idades era de 12 anos, no entanto havia duas raparigas e um rapaz com 14 anos e outro rapaz com 13 anos.

No que diz respeito às alterações da constituição da turma, logo no início do 1º Período, houve 2 alunos que pediram transferência para outra turma, deixando de pertencer ao 7ºA e a meio do período, entrou uma aluna nova, vinda do Brasil. Ainda no final do 1º Período, um aluno mudou de escola. Após estas alterações, no 2º Período, entraram duas alunas, uma brasileira e outra portuguesa, que pediu transferência de escola. No final deste período, um aluno foi retirado da família, sendo transferido para uma instituição e por isso, transferido para outra escola e uma das alunas brasileiras pediu transferência também para outra escola. Posto isto, no final do ano letivo e durante o 3º Período, a turma manteve-se estável, sem alterações, permanecendo com 19 alunos, 9 rapazes e 10 raparigas.

De acordo com a caracterização inicial da turma apresentada pela Diretora de Turma (DT), na primeira reunião do Conselho de Turma (CT), oito dos alunos da turma eram provenientes da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Rainha Santa Isabel, quatro da Escola Secundária D. Dinis, um da Escola Martim de Freitas e os restantes eram desconhecidos. Na turma, seis alunos usufruíam de medidas universais, três alunos com medidas seletivas e dois alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, diferenciação pedagógica e acomodações curriculares. É de referir ainda que dois destes alunos estão a ser acompanhados pelo Tribunal de Menores e outros dois estão a ser acompanhados pela CPCJ.

A turma apresentava diferentes níveis de motivação e de interesse pela prática de EF, pelo que havia alunos bastante interessados e que valorizavam muito as aulas, e outros que não se importavam minimamente, não lhes fazendo qualquer diferença praticar Atividade Física (AF) ou não. Como descrevi mais acima, a turma contém alguns alunos com necessidades educativas especiais, com várias medidas, no entanto, no que diz respeito à disciplina de EF, isso refletiu-se apenas na seleção de alguns exercícios e na consequente explicação dos mesmos, que por vezes tinha de ser ajustada, pelo facto de os alunos não entenderem de forma “rápida” /eficaz o que era pretendido realizar. Para além destas características, na turma havia

A nível motor, a turma continha alunos com uma proficiência motora mediana, pelo que havia poucos alunos que se destacavam e outros que nem por isso. Um dos alunos apresentava perturbação do espectro de autismo, no entanto, foi um aluno que apesar de ter algumas dificuldades na comunicação e na interação social, sempre respeitou o professor e acatou as suas ordens. Dois dos alunos revelavam défice de atenção e hiperatividade, tendo dificuldades na gestão do seu comportamento, provocando por vezes, paragens na aula que afetavam a qualidade do ensino.

De acordo com os dados recolhidos no questionário (Anexo 23) que realizámos com esta turma, o(a) Encarregado(a) de Educação (EE), para a maior parte dos alunos era a mãe, sendo o pai apenas para um aluno e “outro” para dois alunos. Todos os EE incentivavam os alunos a irem às aulas e a praticar AF, exceto um EE neste último parâmetro referido. Perante os resultados positivos dos alunos, 8 dos EE apoiavam os alunos, 6 incentivavam, 3 davam uma recompensa e 3 demonstravam indiferença. No que concerne à atitude dos(as) Encarregados(as) de Educação perante os resultados negativos dos alunos, 7 apoiavam, 5 castigavam, 4 advertiam e 4 demonstravam indiferença. Perante estes dados, conseguimos perceber que a maior parte dos pais preocupam-se com o percurso escolar dos alunos, no entanto, há uma percentagem significativa de EE que têm a atitude incorreta perante os sucessos ou insucessos escolares dos seus educandos. Relativamente ao modo de deslocação, a maior parte dos alunos (10) desloca-se para a escola de autocarro, 8 deslocam-se de automóvel particular e 2 não responderam à questão. Quanto à alimentação, apenas 5 alunos assinalaram que não tomam o pequeno almoço. Perante este dado, enquanto professores estagiários, preocupámo-nos logo desde o início do ano letivo a incutir os alunos a alimentarem-se de maneira correta e a tomarem o pequeno almoço por fazerem aulas de EF pelo menos num dia da semana às 09h30, e não estarem sem a energia durante as aulas (que aconteceu várias vezes). Ainda no que diz respeito a hábitos saudáveis, apenas 2 alunos assinalaram que dormem menos que 6h por noite, sendo avisados após a recolha e leitura dos dados, que para uma noite saudável deveriam dormir entre as 7 e as 9h.

Relativamente à saúde, um aluno demonstra ter défice de atenção, estando medicado (que a meio do ano foi alterada, revelando algum distúrbio no processo de habituação do aluno), um aluno tem diabetes e também está a tomar medicação para controlar a doença. Uma aluna apresenta anemia, a qual está a ser controlada com medicação diária.

Grande parte dos alunos gosta da disciplina de EF, havendo apenas 2 alunos que assinalaram que não e 4 demonstraram que têm dificuldade em se relacionar com os colegas. Estes dados permitem perceber que a turma de uma maneira geral é motivada para a prática de EF, onde o professor deve ter um trabalho especial com os alunos que têm alguma dificuldade em se relacionar com os colegas, para haver inclusão, fazer com que todos se sintam bem na turma e promover o espírito de equipa que foi algo que o professor notou estar em falta na primeira aula do ano.

Em relação à prática desportiva em contexto extracurricular, 9 alunos praticam desporto fora da escola, e 6 são federados em andebol, futebol e natação.

Capítulo II – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

Neste capítulo, abordamos de forma reflexiva as práticas desenvolvidas nas áreas do Planejamento, Execução e Avaliação. O Planejamento abrange o Plano Anual, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula. A Execução compreende as Dimensões Pedagógicas, a Instrução, a Gestão, o Clima/Disciplina e as Decisões de Ajuste. A Avaliação envolve as diversas funções e modalidades avaliativas, como a Avaliação Inicial Formativa, a Avaliação Formativa, a Avaliação Sumativa e a Autoavaliação. Analisarei também todas as atividades de Organização e Gestão Escolar, Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional.

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

O centro deste processo formativo reside no desenvolvimento de competências nas atividades de ensino-aprendizagem. Os três principais temas desta área são o planejamento, a execução e a avaliação, nos quais aplicamos os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação acadêmica, ao qual é necessário considerar também as características e particularidades específicas do contexto socioeducativo em que estamos inseridos. Do ponto de vista do professor, este processo representa uma enorme responsabilidade, uma vez que, para além de ter de transmitir os seus conhecimentos teóricos, deve ser capaz de formar cidadãos mais sábios, fisicamente e mentalmente. A seguir, faremos uma análise detalhada de cada um destes domínios referidos anteriormente, refletindo sobre todas as decisões tomadas.

1. Planejamento

O planejamento é uma etapa essencial representativa da disciplina de Educação Física, para o desenvolvimento de um programa educacional coerente e eficaz. Podemos dizer que consiste no conjunto de decisões tomadas antes do início do processo de ensino, que possui uma intenção pedagógica organizada com base nos objetivos a serem alcançados e nas estratégias a serem adotadas, seja a curto, médio ou longo prazo, evitando que a intervenção se torne aleatória. É de extrema relevância estruturar a relação

entre o ensino e a aprendizagem, isto é, perceber a vinculação entre a teoria e a prática, promovendo a eficácia pedagógica (Bento, 1998). Este procedimento permite lidar com a imprevisibilidade, procurando reduzi-la ao máximo de forma a antecipar possíveis cenários e erros que possam ocorrer. Acrescentando ao que já foi descrito, Januário (1996), defende que está relacionado à prevenção de comportamentos indesejados e a uma melhor gestão do tempo. Desta forma, o progresso da prática de ensino reflete-se na qualidade de planejar do professor, que também deve ter atenção a diversos fatores aleatórios que se encontram em constante oscilação/ alteração, como o próprio professor, o aluno, o meio, colimando nas aprendizagens (Januário, 2017).

De forma breve, o planeamento requer definição de objetivos, por parte dos professores e dos alunos consecutivamente. Esta formulação de objetivos mais claros e específicos, levam a um planeamento de melhor qualidade, onde possuem uma melhor compreensão do ambiente de ensino, tomam um maior número de decisões e possuem mais rotinas de planeamento e instrução (Januário, 2017).

1.1 Plano Anual

A elaboração do Plano Anual constitui a primeira fase do planeamento e preparação do ensino. Este traduz uma perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes), bem como reflexões e noções sobre a respetiva estruturação do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 1998). Assim, o Plano Anual deve ser um documento possível e realista, didaticamente exato e preciso, de modo que oriente para o fundamental do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998). O seu fundamento assenta não só nas indicações programáticas para a disciplina de Educação Física, mas também na análise do contexto escolar em que se insere a turma e das características próprias da mesma, tornando o ensino o mais individualizado possível e respeitador dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Posto isto, de acordo com a sequenciação de etapas para elaboração do plano anual (Bento, 1987, p.59), foram realizadas várias análises preliminares a alguns dados relativos à escola. Percebemos que é o momento do ano em que se realiza o contexto da escola, a caracterização da turma, planeia-se estratégias para que haja um bom clima de

aprendizagem e existe uma delimitação de objetivos gerais para cada uma das matérias (Inácio et al, 2014).

Primeiramente, foi primordial recolher informações sobre o calendário escolar, perceber o número de aulas total, incluindo os períodos de aulas, as pausas letivas e as férias, assim como conhecer o ambiente escolar e a comunidade educativa, que engloba alunos, professores e funcionários não docentes. Além disso, foi relevante caracterizar a turma em questão e os recursos materiais e espaços disponíveis.

Em seguida, o plano anual foi estruturado de acordo com as disciplinas a serem ensinadas em cada ano escolar e período letivo, conforme definido pelo GDEF. Vale ressaltar que as matérias selecionadas para cada período foram escolhidas de maneira a promover a prática esportiva, tanto coletiva quanto individual, de forma equilibrada ao longo do ano, e não apenas pelos espaços que já tinham sido atribuídos a cada professor estagiário.

Nesse sentido, foi essencial analisar os objetivos e as aprendizagens essenciais (AE) estabelecidos pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o Ensino Básico e para o 3º Ciclo, relacionados com as respectivas disciplinas. De seguida, esses objetivos foram adaptados de acordo com as características e necessidades específicas da turma em questão.

Por conseguinte, durante a primeira fase do planeamento e preparação do ensino, foram realizadas todas essas etapas mencionadas para garantir a elaboração de um plano anual coerente e adequado. Assim, ficou planeado lecionar ginástica (de solo e aparelhos) no 1º período, ténis de mesa e atletismo no 2º período e por fim, andebol e tag rugby no último período. Em todos os períodos as rotações foram executadas de acordo com o tempo atribuído a cada modalidade que o GDEF decidiu numa das primeiras reuniões, ocorrendo assim cada rotação entre 4 e 6 semanas. Após obtermos todas estas informações, demos início à distribuição das aulas previstas para a turma, conforme o calendário escolar e a rotação de espaços.

O PNEF (Carvalho et al., 2001), do 3ºCiclo, indica que os momentos de avaliação devem estar presentes na planificação geral do ano letivo. Assim, tivemos em consideração os parâmetros e critérios de avaliação da disciplina também definido pelo GDEF.

Apesar de toda a planificação do ensino ter sido estruturada em conjunto com a OE, e suportada em componentes teóricas, durante o ano letivo, foi necessário fazer alguns ajustes, o que de certa forma dificultou o envolvimento e a respetiva consecução deste documento. As dificuldades sentidas ao longo do ano letivo foram acima de tudo planear o conteúdo de cada modalidade com o número de aulas disponíveis, que muitas das vezes eram alteradas por atividades que surgiam no decorrer do período, fazendo com que os alunos não tivessem aula de Educação Física. Outro aspeto que foi dificultou a esta gestão do conteúdo foi a inclusão dos testes FitEscola a par com a transição de modalidade. Os testes requeriam no mínimo três aulas, pelo que optámos por fazer um ou dois testes por aula para conseguir na mesma dar continuidade aos conteúdos que estavam a ser abordados nas aulas anteriores, ou, simplesmente dar início a uma modalidade nova.

No quadro a baixo, é apresentado um resumo sobre os desafios encontrados relativamente ao Plano Anual.

Tabela 1- Principais dificuldades no Plano Anual

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Enquadramento das matérias a lecionar com a rotação de espaços	Analisar as rotações de espaços juntamente com a professora orientadora Joana Nogueira e com o respetivo Núcleo de Estágio	Alcançado , por haver uma distribuição de várias matérias por espaço (pela disponibilização de material).
Lecionação por blocos	Planear por período de forma a lecionar as matérias em que sentia mais dificuldade ao início e as que sentia melhor confiança para o último período	Alcançado. A matéria que sentia mais dificuldade era ginástica, foi desafiante pela logística de material, no entanto, foi realizada eficazmente
Adequação do planeamento em função da turma	Reajustar o planeamento aula após aula, com o apoio da professora orientadora Joana Nogueira	Parcialmente alcançado pelo facto de a turma ser bastante difícil, o que levava muitas vezes a perder tempo nas dimensões da instrução e organização
Apreciação global da turma	Conversa com a Diretora de Turma; Análise dos formulários da caracterização da turma que foi feito no início das aulas	Alcançado através das reuniões semanais com a DT

1.2 Unidades Didáticas

Após a elaboração do PA, a segunda etapa do planejamento é dedicada à realização das Unidades Didáticas (UD). Segundo Pais (2013), as UD são estruturas que organizam o ensino, definem modos de conceber e agir diante de um conjunto de conteúdos. De acordo com Bento (1987, p.78), as UD representam o nível essencial do planejamento do ensino, pois nelas está presente toda a estruturação de uma modalidade, visando o desenvolvimento das habilidades dos alunos em relação a essa modalidade, de modo a promover execuções mais adequadas e bem-sucedidas. Na estruturação das UD estão presentes os objetivos de acordo com as AE, as funções e os conteúdos de cada aula, bem como toda a sequenciação de conteúdos.

As UD devem ser, principalmente, alinhadas com a realidade da turma, práticas e úteis para o professor ao longo do tempo, de forma a ter os conteúdos que vai ensinar organizados. Elas devem ser um espaço onde os objetivos didáticos a serem alcançados e as aprendizagens a serem realizadas sejam claramente definidos, elaborando uma estrutura coesa que respeite os princípios de progressão pedagógica. Para além do que foi referido, as UD devem ter em consideração o contexto sociocultural e pedagógico específico dos alunos, considerando também o tempo necessário para sua implementação e ser passíveis de avaliação, admitindo ajustes contínuos de acordo com as necessidades que os alunos vão demonstrando ao longo das aulas da respetiva modalidade.

A adaptação permanente às necessidades dos alunos é de extrema importância, pois o planejamento das UD deve ser flexível, de modo a adaptar-se constantemente às necessidades individuais dos alunos, promovendo o sucesso deles nas matérias abordadas (Pais, 2013).

Idealmente as UD eram para ser elaboradas logo após a avaliação formativa inicial de cada modalidade, tendo como base o nível global da turma para posteriormente poder ajustar os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e as progressões pedagógicas utilizáveis que fossem mais adequadas para a turma de uma forma generalizada. No entanto, foram documentos que se foram construindo ao longo do ano letivo. Durante a implementação das UD, surgiram algumas dificuldades relativas à definição de objetivos específicos para cada aluno, uma vez que apresentavam níveis de proficiência diferentes, no entanto foram ajustados aula após aula consoante a evolução de aprendizagem da turma. Outra dificuldade sentida neste campo foi a seleção das situações de

aprendizagem, que por vezes não eram as mais adequadas para auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades, por incompreensão da parte deles e por instruções curtas do professor. Para superar essas dificuldades, durante as reuniões do NEEF, debatíamos, com o objetivo de trocar ideias e encontrar soluções para cada situação.

É de salientar ainda que a extensão e sequenciação de conteúdos teve que ser alterada muitas vezes em várias UD, devido a reduções ou aumento do número de aulas previsto para cada matéria. Os testes teóricos (e consequentes aulas teóricas) e os Testes FitEscola foram alvo de grandes reajustes por muitas vezes não poder usar o pavilhão gimnodesportivo e ter de ir para uma sala com os alunos por não ter aí nenhum espaço livre.

À medida que nos familiarizávamos com as características da turma, desenvolvemos e aperfeiçoamos as estratégias utilizadas com os alunos, com o objetivo de manter a motivação e interesse nas aulas, para que pudessem absorver o máximo de conhecimento e desenvolver as suas habilidades. Estar com os alunos todas as semanas permitiu que percebêssemos quais tinham sido os exercícios que obtinham resultados mais satisfatórios, promovendo níveis mais altos de aprendizagem e progresso. Nesse processo contínuo de reflexão e ação, analisámos e repensámos os exercícios que não funcionaram tão bem, a fim de compreendermos as razões por trás dos resultados insatisfatórios.

Tabela 2- Principais dificuldades no planeamento das Unidades Didáticas

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Elaboração da extensão e sequenciação de conteúdos	Distribuir as funções didáticas de forma a ter sucesso nas aprendizagens e ajustar as datas das aulas teóricas e testes teóricos sempre que necessário. Definir as aulas dos testes FitEscola	Alcançado. Definir os conteúdos a serem lecionados em cada aula e planear as progressões pedagógicas foi essencial para a realização deste aspeto
Definição de objetivos tendo em conta o nível de proficiência dos alunos	Reunir com os colegas de estágio e OC, de forma a melhorar a definição dos objetivos. Reajustar aula após aula, mediante evolução dos alunos.	Parcialmente alcançado , no entanto, nem sempre era eficaz, também pelo perfil da turma que muitas das vezes não permitia avançar nas progressões pedagógicas.
Seleção das situações de aprendizagem	Debates nas reuniões do NEEF, com o objetivo de	Parcialmente alcançado.

trocar ideias e encontrar
soluções para cada situação.

Estes debates foram
realizados todas as semanas,
sendo a partilhar de ideias e
soluções fulcral para o
desenvolvimento das mesmas

1.3 Planos de aula

A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987).

Posto isto, o plano de aula (PA) na Educação Física desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos. Deve ser cuidadosamente elaborado pelo professor, com o objetivo de criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes.

No planeamento das aulas de Educação Física, o professor deverá preocupar-se em estabelecer objetivos claros e coerentes com os conteúdos e objetivos que estão descritos nas AE a serem trabalhados. Esses objetivos abrangem a aquisição de habilidades motoras básicas, como correr, saltar e arremessar, até o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como trabalho em equipa, cooperação e resolução de problemas.

Além disso, o PA também considera a diversidade de interesses, habilidades e necessidades dos alunos. O professor deve procurar criar atividades e jogos que estimulem a participação ativa de todos, adaptando-as para atender a diferentes níveis de habilidade e proporcionando desafios adequados a cada aluno, o que durante o ano letivo foi sempre implementado, principalmente pelas características que a turma possuía.

O PA deve contemplar a segurança dos alunos, com a inclusão de medidas de prevenção de lesões e o uso adequado de equipamentos desportivos. Nas aulas de ginástica de solo e de aparelhos criámos sempre espaços com segurança e nos movimentos que exigiam mais atenção, o professor estava sempre presente. Procurámos enfatizar a importância de uma prática saudável e ética, promovendo valores como o respeito, a fair play e a cooperação entre os estudantes.

Por fim, o plano de aula na Educação Física é flexível e passível de ajustes conforme as necessidades e interesses dos alunos. O professor deverá estar atento ao feedback dos estudantes e às observações durante as aulas, adaptando o planejamento para conseguir resolver as necessidades individuais e coletivas, garantindo uma experiência enriquecedora e prazerosa para todos.

Em suma, o plano de aula na Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem significativas, desenvolvimento de habilidades motoras, competências sociais e valores éticos, contribuindo para sua formação como cidadãos ativos, saudáveis e participativos na sociedade.

No decorrer deste processo, penso que foi o parâmetro onde senti maiores dificuldades. Um obstáculo que surgiu desde o início foi adequar o tempo das tarefas às necessidades dos alunos, o que por vezes, levou a ter de reajustar a aula, ao retirar alguns exercícios ou a acrescentar mais tempo noutros. Contudo, ao longo do ano letivo fomos desenvolvendo capacidades para tomar decisões de ajustamento mais eficazes, de forma que todos os alunos tivessem sucesso nas tarefas que eram propostas pelo professor, e que atingissem os objetivos específicos que eram pretendidos. Outro aspeto que condicionou imenso a dinâmica das aulas foi a capacidade de aprendizagem de conteúdos por parte de alguns alunos, uma vez que nem todos têm a mesma capacidade de resposta e a forma de gerir os comportamentos fora da tarefa, o que obrigava muitas vezes a interromper o exercício e até mesmo a aula.

Adicionalmente, enfrentámos dificuldades para estabelecer metas específicas para cada tarefa, pois muitas vezes nos envolvíamos em detalhes e transformávamos os objetivos em descrições do exercício ou em componentes críticos, ou ainda tínhamos dificuldade em distinguir os objetivos da aula da função educacional da mesma, o que foi o ponto onde encontramos maiores obstáculos. Ter metas concretas auxilia na organização lógica das aulas e permite que o professor tenha plena consciência do que deseja transmitir ao longo da aula e avaliar nos alunos, sendo o aspeto central do plano de aula. Superámos essa dificuldade com a ajuda dos professores orientadores, que nos auxiliaram a encarar e definir os objetivos de forma mais prática, para que pudéssemos realmente alcançá-los e aplicá-los como pretendido. A definição de objetivos permite um trabalho direcionado para as necessidades dos alunos e seu progresso, no entanto, é algo que se desenvolve com experiência, adaptando cada vez mais a aula às necessidades específicas

dos alunos, trabalhando assim em prol do seu desenvolvimento. Portanto, é algo que deve ser levado em consideração no futuro, adequando os objetivos da aula às necessidades dos alunos.

Tabela 3- Principais dificuldades na consecução dos Planos de Aula

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Adequar o tempo para cada tarefa	Reajuste nas tarefas através da observação das necessidades dos alunos para cada exercício e reflexão conjunta com o NEEF.	Alcançado , dado que foi um processo que se desenvolveu a longo do ano
Definição de objetivos de forma correta	Reunir com o NEEF de forma a melhorar a definição dos objetivos. Reajustar aula após aula, mediante evolução dos alunos.	Alcançado , no entanto, nem sempre era eficaz, também pelo perfil da turma que muitas das vezes não permitia avançar nas progressões pedagógicas
Seleção dos exercícios para cada matéria	Debates nas reuniões do NEEF, com o objetivo de trocar ideias e encontrar soluções para cada situação; Pesquisa online para encontrar exercícios que fossem mais motivantes e envolventes	Parcialmente alcançado , pelo que nem sempre era bem-sucedido
Planejar atividades direcionadas para os diferentes grupos de nível	Ajuda do NEEF e outros professores, indo de encontro às necessidades de cada um, através da adaptação de alguns exercícios	Alcançado , uma vez que a organização dos grupos foi melhor gerida e os exercícios aplicados definidos com outra adaptação

2. Realização

A etapa da realização é quando o professor implementa tudo o que foi planejado, sendo considerada a parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Nessa fase, é necessário que o professor seja capaz de criar experiências educativas eficazes, de forma que os alunos possam adquirir e aprimorar as suas habilidades, conhecimentos e atitudes (Siedentop, 2008).

Assim, “*as aprendizagens dos alunos parecem depender, fundamentalmente, da interação dos efeitos dos seguintes fatores: tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional*” (Quina, 2009, p.87).

2.1. Instrução

A instrução desempenha um papel fundamental na EF, fornecendo direção e orientação aos alunos durante o processo de aprendizagem. Através de uma instrução eficaz, os professores podem facilitar a aquisição de habilidades motoras, conhecimentos teóricos e atitudes positivas em relação à atividade física.

A instrução na EF envolve a apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos e representa uma percentagem de interações entre o professor e o aluno, geralmente entre 15% e 25% (Piéron, 1999). Durante a instrução, é essencial transmitir informações claras, objetivas e relevantes. O professor deve comunicar aos alunos os objetivos a serem alcançados ("para quê"), as tarefas a serem realizadas ("o quê") e como executá-las com sucesso ("critérios de êxito"). É importante limitar o número de critérios de êxito apresentados, geralmente dois ou três, e reforçá-los durante o acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos (NASPE, 2009; Piéron, 1999). Estas características são importantes para promover o envolvimento significativo e crítico dos alunos nas atividades de aprendizagem. Caso contrário, os alunos podem interpretá-las de maneira diferente e se engajar em práticas diferentes das desejadas pelo professor (Piéron, 1999).

Mosston (1996), propôs um sistema de estilos de ensino. Segundo este autor, existem diferentes abordagens instrucionais que variam em termos de níveis de autonomia do aluno e de intervenção do professor. Uma das abordagens propostas por Mosston é o estilo de ensino direto, no qual o professor desempenha um papel mais central na transmissão de informações e na demonstração de habilidades. Nesse estilo, as atividades são altamente estruturadas e o professor fornece instruções claras e detalhadas, procurando atingir objetivos específicos de aprendizagem. Essa abordagem é especialmente útil quando se pretende ensinar habilidades motoras básicas, como lançar, chutar ou saltar. Por outro lado, temos o estilo de ensino indireto, também conhecido como descoberta guiada, no qual o professor atua como um facilitador da aprendizagem, oferecendo oportunidades para que os alunos explorem e descubram por si próprios. Nessa abordagem, o professor apresenta desafios ou problemas aos alunos e incentiva-os a procurar soluções de forma autónoma, promovendo a criatividade e a tomada de decisão.

Além destes estilos de ensino propostos por Mosston, existem outras estratégias instrucionais sendo uma delas a utilização de feedbacks adequados e específicos, que fornecem informações sobre o desempenho dos alunos que os auxiliam a corrigir e aprimorar as suas habilidades. O feedback pode ser transmitido pelo professor, por meio

de observações e orientações individualizadas, ou pode ser auto-avaliativo, em que os próprios alunos refletem sobre seu desempenho e identificam as áreas que têm de melhorar.

Para conseguir captar melhor a atenção dos alunos, o professor poderá utilizar jogos e atividades lúdicas, que proporcionam um ambiente motivador e prazeroso para os alunos aprenderem. Os jogos permitem a aplicação prática das habilidades e conceitos aprendidos, promovendo a interação social, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de estratégias cognitivas.

A instrução desempenha assim um papel fundamental na Educação Física, fornecendo direção e orientação aos alunos durante o processo de aprendizagem. Diferentes abordagens instrucionais, como o estilo de ensino direto e indireto, podem ser utilizadas, dependendo dos objetivos e das características da atividade. Além disso, estratégias como feedbacks adequados e jogos lúdicos também são importantes para promover uma aprendizagem significativa. Ao adotar uma instrução eficaz, os professores podem contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo e sócio emocional dos alunos, proporcionando-lhes uma educação física enriquecedora e de qualidade.

Nesta dimensão, percebi que nem sempre os alunos conseguem compreender as tarefas quando a instrução não é feita de forma clara, breve e objetiva. Observou-se que quando as explicações das tarefas eram muito longas, os alunos perdiam o interesse e tinham dificuldade em compreender o que era esperado deles, resultando em dificuldades para alcançar os objetivos da tarefa. Em relação à demonstração, sempre que possível realizava-a para não perder tempo a solicitar a um aluno nem a ter de lhe explicar o que era solicitado. Achei e através de várias conversas com a OC concordámos que seria melhor ser na maior parte das vezes eu a dar a demonstração para que a instrução fosse mais efetiva, de forma a aproveitar melhor o tempo de aula. No entanto, quando as aulas tinham como objetivo a consolidação de conteúdos, a utilização de demonstrações não era tão frequente, uma vez que os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica das tarefas a serem realizadas.

No que diz respeito ao feedback (FB), ao longo das aulas de Educação Física, tentámos fornecer FB esclarecedor de forma consistente, concentrando-nos nas partes críticas de cada movimento técnico. Dessa forma, lembrámos os alunos sobre os conteúdos e corrigimos os erros apresentados, mantendo uma presença ativa nas aulas.

No entanto, por vezes, o FB limitava-se a apontar apenas os erros dos alunos, não fechando o ciclo de FB de forma eficaz esquecendo de oferecer reforço positivo para motivá-los e valorizá-los, especialmente para os alunos em nível introdutório. A turma era dividida em grupos com diferentes níveis de proficiência, e o FB, na maior parte das vezes era dirigido principalmente para esse grupo, o que por vezes deixávamos os outros alunos com melhores níveis de proficiência sozinhos, pelo que necessitam sempre de apoio e FB também. Todavia, quando o erro era comum a todos os alunos, era necessário reunir a turma e corrigir o erro simultaneamente para todos. O FB fornecido era predominantemente prescritivo e transmitido de forma auditiva ou cinestésica, dependendo do grupo de proficiência e da matéria exposta. Embora a estratégia de dividir a turma em grupos de proficiência fosse útil, às vezes tínhamos dificuldade em transmitir informações a outro grupo ao mesmo tempo, e não conseguíamos realizar o feedback cruzado. O ciclo de feedback também precisava ser aperfeiçoado, dado que de maneira geral, não era encerrado, deixando de ajudar o aluno na melhoria da falha. No entanto, após reunirmos várias vezes com a OC conseguimos melhorar a qualidade do nosso feedback.

Na parte final da aula, realizávamos sempre uma revisão final com os alunos através do questionamento, com o intuito de sintetizar os conteúdos ensinados, esclarecer eventuais dúvidas e propor questões que estimulassem os alunos a desenvolver a capacidade de reflexão. Procurei realizá-lo em todas as aulas, sendo feito por vezes no início da aula com o propósito de rever os conteúdos que tinham sido abordados em aulas anteriores.

Tabela 4 - Principais dificuldades na dimensão Instrução

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Transmissão clara e objetiva dos conteúdos na instrução	Definir palavras-chave para ser claro e ir direto ao assunto	Alcançado , no entanto, foi algo que teve de ser bastante trabalhado acima de tudo para não perder muito tempo de aula e conseguir captar a atenção dos alunos
Fechar o ciclo de FB	Observar com atenção do aluno e só depois de fazer um determinado movimento realizar o FB.	Alcançado . Notou-se uma evolução neste sentido no início do ano letivo
Realizar a demonstração o mais correto possível	Foi necessário, por vezes, recorrer a alguns alunos que tinham mais facilidade do que nós para poder	Alcançado . Em matérias que não tinha domínio motor, foi sempre solicitada a demonstração de um aluno

	demonstrar alguns gestos técnicos, nomeadamente na modalidade de ginástica	que tivesse uma execução muito boa. Na maior parte das modalidades a demonstração foi feita por mim, com o intuito de economizar tempo
Conseguir dar FB a todos os grupos	Circular pelo espaço de forma a conseguir observar todos os alunos e, de alguma forma conseguir transmitir bons FB	Alcançado , no entanto, por vezes ficava um pouco estático, dirigindo o FB apenas para um grupo, que na maior parte das vezes era o que tinha mais dificuldades. Ao longo do ano este foi um aspeto desenvolvido.
Incluir os alunos menos participativos no questionamento	Preparar previamente uma lista de alunos que não eram tão participativos e, aquando do questionamento, direcionar as perguntas para eles	Alcançado . No início ou no final de cada aula, fazia sempre questões aos alunos que constavam na lista, para que também participassem

2.2. Gestão e Organização

A gestão e organização nas aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem eficaz e produtivo. Esses aspetos são essenciais para garantir a segurança dos alunos, otimizar o tempo de aula, estabelecer regras e procedimentos claros, bem como facilitar um envolvimento ativo dos estudantes.

Uma gestão adequada das aulas de Educação Física contribui para criar um ambiente seguro, ordenado e estimulante para os alunos. Segundo Graham et al. (2019), uma gestão eficaz envolve também a definição de expectativas comportamentais positivas e a promoção de uma cultura de respeito e cooperação entre os estudantes.

No que diz respeito à organização, é importante estruturar as aulas de forma coerente e progressiva, considerando os objetivos de aprendizagem, a sequência das atividades e a diversidade das necessidades dos alunos. A organização envolve a definição de um planeamento adequado, que inclui a seleção de conteúdos relevantes, a distribuição do tempo, a organização do espaço físico e a utilização de recursos e materiais apropriados (McCarthy et al., 2019).

Para uma gestão e organização eficazes, é essencial considerar as características individuais dos alunos, como idade, nível de habilidade, interesses e necessidades especiais. Estratégias diferenciadas podem ser adotadas para atender a diversidade do grupo. Além disso, a comunicação clara e assertiva entre o professor e os alunos é fundamental para garantir a compreensão das instruções e a participação ativa nas atividades propostas (Metzler, 2017).

Em suma, a gestão e organização são aspetos cruciais nas aulas de EF. Uma gestão adequada proporciona segurança e um ambiente propício ao aluno, enquanto a organização estruturada permite um desenvolvimento progressivo das habilidades dos alunos. Ao adotar estratégias de gestão e organização eficazes, os professores podem promover uma experiência enriquecedora e motivadora nas aulas de EF, facilitando o crescimento e desenvolvimento integral dos estudantes.

Posto isto, logo no início do ano letivo, na primeira aula, definimos algumas regras com alguns alunos para o bom funcionamento das aulas, tais como:

- Uso obrigatório de sabrinas ou meias nas aulas de ginástica de aparelhos e de solo;
- Durante as aulas não circularem pelos espaços livres do pavilhão nem nos espaços das outras aulas;
- Não comer nem beber dentro do pavilhão gimnodesportivo;
- Ser proibido realizar a aula com acessórios;
- Dar apenas cinco minutos de tolerância após o toque de entrada e oito minutos no final da aula para poderem tomar banho.

Para além destas regras, houve necessidade de implementar determinadas rotinas para conseguir controlar a turma logo desde o início, uma vez que a maior parte dos alunos no início, durante e no final de aula dispersavam imenso e perdíamos bastante tempo útil de aula. Assim, para facilitar gestão e organização do espaço, começámos a recorrer às linhas já existentes no campo dos espaços onde lecionávamos as aulas como referências para evitar a utilização de muito material.

A turma em questão apresentou alguns desafios no início, pois alguns alunos exibiam comportamentos que não favoreciam a prática dos colegas, o que exigiu uma postura mais rigorosa da nossa parte até que se ajustassem e assimilassem as regras necessárias para um bom funcionamento da aula, respeitando a prática dos outros colegas.

Diante dessas características, os exercícios eram planejados de forma a separar os alunos mais problemáticos, criando situações de aprendizagem que evitassem filas de espera ou períodos de ociosidade. O mesmo cuidado era adotado durante as fases de instrução e transição, sempre mantendo uma distância entre os alunos com tendência a perturbar, o que nem sempre foi bem-sucedido.

Tabela 5- Principais dificuldades na dimensão Organização e Gestão

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Gerir o espaço de forma a não usar tanto material	Utilizar as linhas orientadores dos espaços onde lecionávamos as aulas. Utilizar a mesma rotina espacial para que os alunos rapidamente ficassem prontos	Alcançado , no entanto, nas aulas de ginástica de solo e aparelhos foi bastante desafiante dado que a modalidade em si envolve muito material para se conseguir realizar os exercícios propostos
Gerir o mau comportamento	Formar grupos heterogêneos para separar os alunos que detinham o pior comportamento.	Parcialmente alcançado. A turma em questão possuía muitos alunos com estas características pelo que nem sempre foi possível
Criar rotinas de aula	No início das aulas os alunos sentavam-se nas bancadas para que o professor proceder à chamada e fazer a apresentação dos objetivos da aula. No fim era feito uma roda à volta do professor para fazer um balanço da aula que envolvia questionamento	Alcançado. Houve bastante esforço e reforço em todas as aulas para que estes hábitos ficassem bem implementados

2.3. Clima e disciplina

O clima e a disciplina nas aulas de EF desempenham um papel fundamental no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e produtivo. Um clima adequado promove a motivação dos alunos, a cooperação entre os colegas, o respeito mútuo e a participação ativa nas atividades. A disciplina, por sua vez, envolve a manutenção de regras claras, o estabelecimento de limites e a promoção de comportamentos adequados.

Um clima positivo e acolhedor nas aulas de Educação Física é essencial para promover a participação ativa e a motivação dos alunos. Segundo Cratty (2009), um clima positivo é caracterizado por um ambiente de apoio mútuo, confiança, respeito e inclusão.

Isto pode ser alcançado por meio da promoção de atividades cooperativas, do estímulo ao trabalho em equipa, do encorajamento de uma comunicação aberta e respeitosa, e da valorização dos esforços individuais e coletivos dos alunos.

Segundo Metzler (2017), a disciplina envolve a definição de expectativas comportamentais positivas, a implementação de rotinas e procedimentos consistentes, a comunicação eficaz das regras, a aplicação justa de consequências e a promoção da responsabilidade individual e coletiva. A disciplina adequada cria um ambiente seguro, previsível e propício à aprendizagem.

Para promover um clima e disciplina eficazes nas aulas de EF, existem várias estratégias que podem ser adotadas. Entre elas estão a clara comunicação de expectativas comportamentais, o estabelecimento de regras e procedimentos desde o início do ano letivo, o estímulo à autodisciplina e autorregulação dos alunos, a utilização de estratégias de resolução de conflitos e a promoção da responsabilidade individual e coletiva (Graham et al., 2019).

Na turma em questão, nem sempre se verificou um bom clima em sala de aula, havendo bastantes registos de comportamentos de indisciplina significativos. Sem dúvida que foi o fator menos positivo e a dimensão mais exigente. Após as aulas reuníamos sempre com o NEEF para discutir a melhor estratégia para diminuir os comportamentos de desvio. Assim, procurámos utilizar jogos lúdicos, com ênfase no desenvolvimento humano dos alunos, para que conseguissem conviver de uma forma mais pacífica sem gerar grandes conflitos. Trabalhámos por grupos heterogéneos com o intuito de separar os alunos mais conflituosos e procurámos ainda que houvesse uma motivação constante e o reforço a comportamento adequados, de forma a manter os alunos empenhados nas diversas tarefas da aula.

Tabela 6- Principais dificuldades na dimensão Clima e Disciplina

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Conseguir motivar os alunos para a prática de EF	Utilizar jogos lúdicos no início e no fim das aulas para diferenciar as tarefas das modalidades que realizavam durante a Parte Fundamental da aula	Parcialmente alcançado. Em várias aulas assistimos a episódios de indisciplina grave pelo que foi necessária a intervenção da OC várias vezes
Manter um bom clima em sala de aula	Separar a turma em vários grupos, com atividades distintas e afastados uns dos	Parcialmente alcançado. Notou-se muitas vezes um clima de tensão entre os

	outros de forma a existir empenho nas tarefas	alunos e o professor, devido ao mau comportamento
Controlar a indisciplina	Evitar formar grupos com os mesmos alunos mais conflituosos e mantê-los mais perto do professor. A arrumação do material também foi fundamental para não dar aso a comportamentos desadequados	Parcialmente alcançado. À medida que ia avançando nas unidades didáticas, o material a ser usado nas aulas era cada vez menor, o que não permitia dispersão ou maior indisciplina nos alunos. A elaboração dos grupos era criteriosamente pensada todas as semanas

2.4. Decisões de ajustamento

As decisões de ajustamento nas aulas de EF desempenham um papel crucial para atender às necessidades individuais dos alunos, promover a inclusão e garantir uma experiência de aprendizagem significativa. Essas decisões referem-se à adaptação das atividades, dos materiais e do ambiente para atender às capacidades, interesses e limitações dos alunos.

As decisões de ajustamento são fundamentais para garantir que todos os alunos possam participar e se beneficiar plenamente das aulas de Educação Física, independentemente das suas habilidades, características individuais ou necessidades especiais. Essas decisões podem abranger aspetos como a adaptação das regras e instruções, a modificação das atividades, a utilização de materiais adaptados e a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor (Block & Fagan, 2019).

Segundo Block e Fagan (2019), as decisões de ajustamento podem envolver estratégias como o fornecimento de apoio individualizado, a criação de tarefas diferenciadas, a oferta de opções de escolha, a organização de grupos heterogéneos e a adaptação dos espaços e equipamentos. A tomada de decisões de ajustamento nas aulas de EF requer uma abordagem individualizada, que leve em consideração as características e necessidades específicas de cada aluno. É importante conhecer as habilidades motoras, as limitações, as preferências e os interesses dos alunos, além de considerar possíveis necessidades especiais ou condições médicas que possam exigir adaptações (Graham et al., 2019).

Em suma, as decisões de ajustamento desempenham um papel fundamental nas aulas de Educação Física, garantindo a inclusão e a participação de todos os alunos. Ao

adotar estratégias de ajustamento, os professores podem adaptar as atividades, os materiais e o ambiente para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem enriquecedora e equitativa.

Durante o ano letivo houve várias decisões de ajustamento, principalmente nos planos de aula, uma vez que o número de alunos a fazerem aula, a maior parte das vezes não correspondia ao número previsto, o tempo planeado para cada tarefa foi alvo de grandes alterações principalmente no início do EP. Houve também necessidade de ajustar o planeamento anual, as unidades didáticas e a extensão e sequenciação de conteúdos, consoante a adaptação do ensino em função das condições existentes.

A meio do segundo período houve uma aluna que sofreu um acidente e como consequência partiu os dois pulsos pelo que ficou de baixa médica até ao final do terceiro período. Esta situação levou a um ajuste não só do ensino para esta aluna como também no processo de avaliação e participação nas aulas de EF, o que inicialmente foi um desafio, no entanto com o apoio do NEEF, chegámos a várias estratégias para conseguir realizar eficazmente o processo de ensino-aprendizagem com esta situação atípica.

Face a algumas dificuldades na execução/compreensão de determinadas tarefas, foi necessário reajustar a complexidade das mesmas, situação que surgiu, por exemplo, na abordagem à corrida de estafetas, em que inicialmente os alunos demonstraram bastantes dificuldades e falta de compreensão no gesto técnico de receção do testemunho, com o transmissor e recetor já é fase de corrida, explorando as zonas de transmissão do testemunho. Assim, solucionámos esta questão com jogos lúdicos e com grupos mais reduzidos para que não houvesse tantas paragens e fossem mais fluídos, tendo sempre os alunos em prática.

Tivemos também a necessidade de ajustar várias vezes ao longo do ano as aulas teóricas e consequentes testes teóricos, para alturas em que o pavilhão gimnodesportivo estava ocupado e não era possível a sua utilização ou quando não se podiam usar os balneários. Houve uma aula que teve de ser adaptada para o espaço exterior uma vez que os balneários estavam a ser desinfetados (por terem sido usados pelos peregrinos), nesta situação houve bastante perda de tempo de aula útil, para conseguir mobilizar a turma toda para o espaço exterior. Os exercícios utilizados também foram adaptados, para não perder mais tempo nas montagens do material no espaço.

As tomadas decisões de ajustamento na maior parte das vezes foram tomadas durante as aulas, com o objetivo de garantir o empenho e motivação dos alunos nas atividades e o progresso em relação aos conteúdos a serem ensinados. Em muitos casos, essas decisões foram tomadas no momento, conforme a aula se desenrolava. No entanto, o professor também pode antecipar algumas decisões de ajustamento quando percebe que algo pode não ocorrer conforme planeado. O foco principal dessas decisões é adaptar as atividades e as estratégias de ensino para atender às necessidades e características individuais dos alunos, a fim de promover uma experiência de aprendizagem eficaz e significativa.

Tabela 7- Principais dificuldades nas decisões de ajustamento

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Ser rápido e eficaz nas tomas de decisão	Planear e pensar em possíveis ajustes antes da aula e incluí-las no plano de aula	Alcançado. Foi melhorado durante o ano letivo, sendo capaz de solucionar problemas rapidamente
Criar variações/ adaptações dos exercícios	Introduzir determinados gestos técnicos em jogos lúdicos para melhor compreensão de determinadas tarefas. Observar a progressão dos alunos e ajustar a exigência dos exercícios propostos	Alcançado. Em determinadas aulas, os alunos demonstraram-se mais motivados para as matérias com a implementação destes jogos

3. Avaliação

A avaliação nas aulas de EF desempenha um papel essencial no acompanhamento do progresso dos alunos, na identificação de suas habilidades e no fornecimento de FB construtivo. Através da avaliação, os professores podem verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem, identificar áreas de melhoria e tomar decisões informadas para promover o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação nas aulas de EF vai além da medição do desempenho físico. Não se deve apenas avaliar as habilidades motoras, mas também os aspetos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos (Shephard, 1997). A avaliação pode incluir diferentes métodos, como observação direta, testes escritos, autoavaliação, avaliação entre pares e portfólios, entre outros (McCarthy et al., 2019). É importante adotar uma abordagem diversificada de avaliação para obter uma visão abrangente do progresso dos alunos em diferentes áreas.

É importante destacar que a avaliação nas aulas de Educação Física não deve ser restrita apenas ao desempenho individual devendo também incluir a avaliação do trabalho em equipa, o comportamento ético, a participação ativa, a liderança e outras competências sociais e pessoais (Graham et al., 2019). A avaliação destas dimensões é fundamental para promover uma educação física integral, que vá além das habilidades físicas e contribua para o desenvolvimento global dos alunos.

A avaliação desempenha um papel fundamental nas aulas de EF e pode ser aplicada de diferentes formas, dependendo do instante em que é executada. Existem diversos tipos de avaliação, como a avaliação formativa inicial (diagnóstica), avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação. Cada um desses tipos de avaliação possui um desígnio particular, mas todos têm o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Esta diversidade de avaliações proporciona uma abordagem contínua e dinâmica, permitindo que os alunos alcancem os objetivos propostos e promovendo o desenvolvimento de suas aprendizagens de maneira efetiva.

3.1 Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial permite que os professores obtenham informações sobre o nível de conhecimento prévio dos alunos, suas habilidades motoras, interesses e experiências anteriores em relação aos conteúdos que serão abordados. Isso possibilita o planeamento de aulas mais adequadas às necessidades individuais dos alunos e o estabelecimento de metas de aprendizagem realistas (Graham et al., 2019). Ao identificar o ponto de partida dos alunos, os professores podem adaptar seu ensino e selecionar estratégias pedagógicas adequadas.

No início, enfrentámos algumas dificuldades na elaboração do instrumento de avaliação, pois era essencial criar um registo prático, simples e objetivo que nos permitisse observar e registar rapidamente. No entanto, após uma das primeiras reuniões do NEEF, conseguimos realizar um modelo. A falta de conhecimento dos nomes dos alunos na primeira aplicação do instrumento de avaliação formativa inicial dificultou o registo individualizado das habilidades dos alunos. Contudo, após o primeiro contato com a turma, esse fator foi melhorando.

Após a avaliação formativa inicial, pudemos identificar em que nível é que cada aluno se encontrava, tendo em consideração os erros mais comuns e as capacidades a serem aproveitadas. Com base nesta primeira análise, os alunos foram agrupados de acordo com seus níveis de habilidade, mas devido às suas características individuais e comportamentais, foi necessário ajustar essa estratégia. A avaliação formativa inicial simplificou o processo de seleção de conteúdos e o planeamento das aulas, tanto na formação de grupos de trabalho quanto na seleção de exercícios, garantindo que estivessem de acordo com as necessidades e habilidades da turma com o seu nível de proficiência.

Relativamente às dificuldades sentidas, o processo de observação e de registo da nota inicial do aluno em simultâneo, foi algo que condicionou a intervenção na aula. Posto isto, utilizámos uma classificação numérica de 1 a 3, sendo o nível 1 – “Executa com muita dificuldade”, o nível 2 - “Executa com alguma dificuldade” e o nível 3 – “Executa”, que facilmente distinguia os alunos por nível de proficiência motora.

Tabela 8 - Principais dificuldades na Avaliação Formativa Inicial

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Observar os alunos e registar a sua avaliação em simultâneo	Ajustar a escala de classificação numérica para de 1 a 3. Observar tudo primeiro e depois registar	Alcançado. Foi melhorando ao longo das UD

3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa, que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, fornece FB contínuo aos alunos, permitindo que eles entendam seu desempenho, identifiquem áreas de melhoria e estabeleçam metas para o desenvolvimento futuro (Metzler, 2017). Através da avaliação formativa, os professores podem ajustar as suas estratégias de ensino, fornecer orientações individualizadas e criar um ambiente de aprendizagem adaptativo.

A avaliação formativa nas aulas de EF desempenha um papel fundamental no acompanhamento contínuo do progresso dos alunos e na promoção de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Ao contrário da avaliação sumativa, que tem um caráter

mais finalístico, a avaliação formativa procura fornecer feedback constante aos alunos, identificar as suas necessidades e oferecer suporte para o desenvolvimento de suas habilidades físicas, cognitivas e sociais ao longo do tempo (Lewthwaite & Penny, 2018). Com esta abordagem, os alunos estão capacitados de se tornarem autoavaliadores e ativos no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades metacognitivas e de autorregulação.

No decorrer do EP, a avaliação formativa foi aplicada de maneira sistemática, visando a evolução dos alunos e a conquista dos objetivos estabelecidos com base no desempenho avaliado inicialmente. Em cada aula, um objetivo específico relacionado com um gesto técnico pessoal era avaliado, observando a sua aplicabilidade em situações de jogo. Isto possibilitava que o FB fosse dirigido ao que estava se estava a analisar na aula, tornando-o mais adequado aos alunos e resultando num melhor desempenho por parte deles. Ao abordar situações gerais dos conteúdos, houve algumas dificuldades em perceber o que era necessário ser observado/avaliado, contudo, isso proporcionou um comprometimento maior na aula e interação com os alunos, tendo metas traçadas para que todos exercitassem. Em adição, incluímos a avaliação da participação no processo da avaliação formativa, de forma a percebermos o desempenho do aluno e se este, ao ser responsável pela avaliação de seu próprio desempenho, refletiu sobre as suas ações, tendo consciência do progresso realizado e do que ainda precisava de ser alcançado para atingir os objetivos estabelecidos. Tabela 9 - Principais dificuldades na Avaliação Formativa

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Incluir todos os parâmetros na avaliação	Observar a participação dos alunos em todas as aulas e incluí-las no processo de avaliação formativa	Alcançado. Foi desafiante, no entanto, desenvolveu-se no decorrer de várias avaliações

3.3 Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter ocorrido um certo período” (Fernandes, 2021). Complementando, a avaliação sumativa, ocorre no final de um período de ensino ou unidade, e é importante para aferir o nível de domínio alcançado pelos alunos em relação aos objetivos estabelecidos (Metzler, 2017). Esta avaliação pode ser realizada por meio de testes teóricos, projetos, apresentações ou outras formas de demonstração do aluno,

principalmente se este se encontrar em atestado médico, o que aconteceu desde o segundo período até ao final do ano letivo

Por se tratar de um processo contínuo, não podemos ter só em conta a performance dos alunos na aula da avaliação sumativa. Por isso, optámos por nunca fazer dar grande ênfase à aula de avaliação sumativa, para que os alunos não alterassem o seu comportamento em função disso, e não piorassem a sua nota. No entanto, era realizada sempre nas últimas aulas de cada UD.

No que diz respeito ao conhecimento cognitivo, os critérios de avaliação estavam relacionados ao domínio do "saber", incluindo o conhecimento e o processamento de informações. No fim de cada período letivo, ou de cada UD, os alunos foram submetidos a um teste teórico abrangendo todos os conteúdos abordados ao longo desse período ou UD. Por último é de salientar que todos os critérios de avaliação e grelhas de avaliação foram definidos pelo GDEF, pelo que nos guiámos sempre por eles.

Durante o ano letivo foram surgindo algumas dúvidas na atribuição de determinadas classificações, nomeadamente a importância que a avaliação sumativa tinha no processo completo de avaliação e perceber se as notas estavam a ser justas ou não. Para que este processo fosse eficaz, o NEEF reuniu várias vezes e discutiu sobre a classificação idealizada para cada aluno, chegando sempre a um acordo com a OC. Outro aspeto que para nós foi um ponto negativo foi a plataforma E360, que nunca tivemos acesso. Era, sem dúvida crucial, sabermos trabalhar com esta ferramenta, dado que no futuro, muito provavelmente iremos trabalhar com este instrumento.

Tabela 10 - Principais dificuldades na Avaliação Sumativa

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Dar a devida importância à avaliação sumativa	Perceber que a avaliação formativa e todos os outros domínios também são importantes para atribuir uma classificação	Alcançado. Desde o início do ano letivo este aspeto foi discutido várias vezes nas reuniões do NEEF, permitindo assim que a avaliação formativa fosse valorizada
Perceber se a avaliação foi justa e equilibrada	Discutir as classificações com o NEEF e compará-las com as que a OC tinha idealizado	Alcançado. Na maior parte das vezes as notas estavam iguais
Inserir as classificações na plataforma E360	Observar a OC atribuir as classificações finais na plataforma	Não alcançado, uma vez que nunca nos foi possibilitado inserir as classificações de uma forma autónoma

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação envolve os alunos na reflexão sobre o seu desempenho e progresso durante as aulas de Ef. Este processo permite que eles identifiquem os seus pontos fortes e as áreas que precisam de melhorar, estabelecendo assim metas pessoais e formas de adquirir habilidades de autorregulação (Casey & Goodyear, 2015). Através da autoavaliação, os alunos tornam-se mais conscientes das suas próprias habilidades motoras, comportamentos sociais, atitudes e níveis de esforço, o que contribui para o desenvolvimento de uma abordagem metacognitiva em relação à sua aprendizagem.

A realização de autoavaliações por meio de escalas de classificação ou questionários estruturados pode fornecer uma visão mais objetiva do próprio desempenho e níveis de esforço (McCarthy et al., 2019).

Ao longo do ano letivo, a autoavaliação foi efetuada sempre em dois momentos no final de cada período nas partes finais das últimas aulas. Primeiramente, os alunos preenchiam um formulário online em formato *Google Forms*, (que inicialmente foram respondidas em formato papel e, após decisão do GDEF, começou-se a utilizar o formato digital), onde tinham de responder a vários parâmetros e, por fim, na última aula de cada período realizava uma conversa individual com cada aluno, para perceber se o que tinham preenchido se verificava com aquilo que realmente idealizavam. Fomos notando uma melhoria no decorrer do ano letivo, no entanto, a turma, de uma maneira geral demonstrava grandes dificuldades em fazer este processo de autoavaliação. Todavia, se este processo fosse efetuado com mais frequência ao longo dos períodos, talvez melhorassem este procedimento.

Para além das autoavaliações feitas aos alunos, ao longo do EP, fomos realizando várias autoavaliações sobre o nosso desempenho enquanto professores estagiários e alunos do MEEFEBS, com o intuito de fazermos uma autorreflexão e melhorarmos as aulas futuras.

4. Coadjuvação no Ensino Secundário

Durante o EP, realizámos uma intervenção pedagógica num ciclo diferente ao que estamos a lecionar. Assim, devido à compatibilidade horária e recetividade dos professores, decidimos lecionar à turma B do 12º ano, da escola na qual realizámos o EP.

Em colaboração com a professora da turma em questão, recebemos informações sobre as Unidades Didáticas que seriam ensinadas, o que nos permitiu perceber os conteúdos que já tinham sido lecionados e em que zona se situavam na progressão pedagógica da modalidade para se poder iniciar o planeamento das aulas. No decorrer do segundo período, lecionámos aulas da modalidade de voleibol. A abordagem de uma modalidade coletiva proporcionou um momento motivador e facilitador de aprendizagem, além de nos permitir vivenciar a experiência de lecionar nesse ciclo, entrando em contato com alunos mais jovens. Toda esta experiência foi completamente diferente da lecionação ao ensino básico, por vários fatores, nomeadamente o respeito pelos colegas e professores, o cumprimento das indicações para as tarefas, o silêncio quando o professor fazia a instrução e organização e a atenção que os alunos prestavam durante a aula.

O trabalho preparatório inicial foi essencial, por nos conseguir fornecer informações sobre os conteúdos a serem abordados e principalmente conhecer a turma. Isso possibilitou a definição de estratégias de intervenção adequadas às características específicas dos alunos.

Em relação à intervenção em aula, foi uma turma incansável, com a qual criámos ótima ligação desde o início, onde se sentiu um equilíbrio entre estar à vontade e manter a disciplina e o clima bastante equilibrados e assegurados, garantindo que todas as intervenções decorressem de forma serena e gratificante para ambas as partes.

Lecionar neste ciclo de ensino proporcionou-nos uma oportunidade bastante valiosa de interagir com alunos de diferentes faixas etárias e compreender como interagir melhor com eles, e, no fundo, foi um dos pontos mais altos deste EP. No entanto, a maior dificuldade encontrada durante o ensino nesse ciclo foi a necessidade de tomar decisões de ajustamento devido ao desconhecimento da turma, porém, não foi algo bastante desafiante, uma vez que a turma era bastante empenhada e possuía bons domínios a nível motor, o que deu margem para preparar tarefas mais exigentes que envolvessem outro nível de proeza e concentração.

Área 2 – Atividades de organização e gestão escolar

No decorrer do presente ano letivo, o projeto de assessoria realizou-se com o acompanhamento do cargo de Diretora de Turma à respectiva DT, que também tem o cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma.

Conforme mencionado por Boavista e Sousa (2013), o DT possui duas áreas de atuação: docência e gestão, sendo inserido numa estrutura pedagógica de gestão intermediária escolar. Ele desempenha um papel crucial ao estabelecer uma conexão entre alunos, professores e Encarregados de Educação (EE), além de trabalhar para garantir a permanência dos alunos na escola e promover seu desenvolvimento intelectual e pessoal, em colaboração com os demais professores do conselho de turma. Para além das responsabilidades supramencionadas, o DT deve possuir habilidades de liderança para promover um trabalho colaborativo mais produtivo e eficaz. É essencial que o DT tenha conhecimento sobre as relações pessoais e profissionais dentro do conselho de turma, pois o exercício deste cargo requer a mobilização de estilos diversos, como destacado por Roldão (1995, citado por Clemente & Mendes, 2013).

O acompanhamento deste cargo ao longo do ano letivo foi essencial para compreender as funções exigentes que este cargo detém, procurando o acompanhamento e a tomada de decisões para o sucesso académico dos alunos da turma. Isso permitiu uma percepção da relevância de agir em conformidade com a legislação nacional e o regulamento interno da escola, a fim de tomar as decisões mais apropriadas e garantir a proteção do DT. Além de manter uma proximidade com os alunos, o DT também deve manter um contato ajustado e constante com os colegas do Conselho de Turma (CT), com os EE dos alunos, e nos casos mais complicados, com o Tribunal e a CPCJ, o que aconteceu permanentemente durante o ano letivo. Isso garante que todos os professores do CT estejam devidamente informados sobre as atividades e eventos da turma, bem como permite uma resolução prática e rápida das situações que surgem com os alunos.

Esta assistência foi prestada semanalmente durante o horário de atendimento aos EE, embora em algumas ocasiões não tenha sido viável, devido a DT ter reuniões importantes com o Tribunal, CPCJ ou pais, as quais não poderia estar envolvido. No entanto, houve um acompanhamento contínuo das responsabilidades e dos objetivos do cargo em relação ao desenvolvimento dos alunos da turma. Para além do que foi previamente referido, houve um acompanhamento e controlo das faltas que os alunos

davam semanalmente, podendo ter conversas com eles de forma a não deixarem acumular muitas faltas e serem mais responsáveis com as suas obrigações. Houve também participação nas reuniões intercalares do CT e nas reuniões de avaliação de período, bem como na preparação para essas reuniões.

Tabela 11 - Principais dificuldades na Assessoria

Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
Compreensão de toda a legislação envolvida nos casos mais complicados que envolviam o Tribunal ou a CPCJ	Acompanhar e questionar semanalmente a DT sobre diversas questões que iam surgindo.	Alcançado , embora tenha havido determinados processos que não pude obter mais informações para conseguir compreender na sua totalidade.
Acompanhamento dos EE	Conversa com a DT sobre a gestão dos EE e como lidar com eles e com os casos mais difíceis.	Não alcançado , dado que não houve hipótese de assistir às reuniões.
Planeamento das reuniões e respetivas funções	Planear e preparar as reuniões no início do ano letivo à semelhança da elaboração do Plano Anual, foi fundamental para perceber de que forma é que as reuniões se desenrolam e quais as diferenças entre elas.	Alcançado . Foi elaborado um documento com estas informações para melhor organização
Compreender o cargo de Coordenador dos Diretores de Turma	Diálogo com a DT, no entanto sem sucesso devido ao trabalho do cargo de DT e ao tempo reduzido de reunião.	Não alcançado . Não foi oportuno discutir este assunto tendo em conta a duração das reuniões

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Relativamente a esta área, no início do ano letivo, o NEEF, propôs-se a desenvolver várias atividades educativas que envolvesse outro tipo de dinâmica e envolvimento por parte dos professores estagiários com o meio escolar.

Logo nas primeiras reuniões a nossa OC sugeriu darmos continuidade ao projeto “D. Dinis a pedalar” que tinha sido iniciado pelo NEEF da Escola Secundária D. Dinis no ano letivo 2021/2022, que teve bastante sucesso e conseguiu captar a escola inteira, incluindo professores e auxiliares. Assim começou a preparação das atividades que íamos preparar ao longo do presente ano letivo. De seguida é apresentado uma tabela com os vários projetos e dificuldades sentidas no desenvolvimento dos mesmos.

Tabela 12 - Atividades desenvolvidas na Escola

Atividade desenvolvida	Objetivo	Dificuldades sentidas	Estratégias adotadas	Resultado alcançado
D. Dinis sem Barreiras	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de valores pessoais e sociais nos participantes; - Reforçar o gosto pela prática regular de atividade física; - Promover o trabalho cooperativo; - Promover a inclusão dos alunos dentro do meio escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atraso na entrega das fichas de jogo das equipas; - Atraso na entrega das fichas de inscrição; - Má gestão de tempo/espaço da estação “Ding Dong Ping Pong” 	<p>Impressão prévia das fichas necessárias no dia anterior;</p> <p>Reduzir o tempo de cada interveniente ou disposição espacial, para evitar tantas equipas em lista de espera para a realização deste jogo.</p> <p>- Reorganizar a ordem de jogo das equipas para evitar quebras de fluidez na atividade.</p>	<p>Alcançado. Com a aplicação destas estratégias, notou-se um melhor envolvimento nas atividades por parte dos alunos</p>
D. Dinis a pedalar	<p>Oferecer ao meio escolar uma experiência entusiasmante que promovesse uma forma de mobilidade sustentável, bem como a necessidade de os alunos adotarem um estilo de vida mais ativo.</p>	<p>Infelizmente, devido a atrasos de entrega de orçamentos, não foi possível realizar a atividade como pretendida;</p> <p>Conseguir falar com possíveis oradores para palestrar na escola sobre o impacto que o ciclismo tem nas suas vidas.</p>	<p>Permitimos que os alunos fossem pedalandando na única bicicleta estática existente na escola, contabilizando no total 302,44 km, o que foi insuficiente para completar esta atividade dinamizadora.</p>	<p>Parcialmente alcançado. Não conseguimos realizar as atividades do projeto na sua totalidade, no entanto as que foram executadas tiveram sucesso.</p>
Desporto Escolar	<p>Promover a inclusão de outros desportos no quotidiano do aluno;</p> <p>Acompanhar os alunos no Corta-Mato escolar e distrital</p>	<p>Controlar o grupo e as emoções dos alunos.</p>	<p>Comunicar com eles, transmitindo-lhes confiança e calma para que a prova corresse melhor</p>	<p>Alcançado. A nossa presença permitiu o desenvolvimento de vários valores nos alunos</p>

Sarau de Educação Física	Envolver os alunos com a escola e promover a prática desportiva numa apresentação da escola	Saber as funções de cada um. Dado que foi uma atividade promovida pelo GDEF e não pelo NEEF, as nossas responsabilidades eram poucas. Garantir que nenhum aluno ficasse lesionado.	Conversa com vários elementos do GDEF para entender melhor o que ia ser feito e quais seriam as nossas funções.	Alcançado. O evento decorreu como previsto e o envolvimento dos professores estagiários de todas as disciplinas foi notório
---------------------------------	---	--	---	--

As várias atividades desempenhadas proporcionaram uma maior imersão na vida da escola, permitindo uma compreensão mais profunda do seu impacto social. Além disso, adquirimos habilidades organizacionais ao participar na coordenação de eventos, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores. Ao mesmo tempo, essas experiências proporcionaram aos alunos novas oportunidades de aprendizagem e experiências enriquecedoras.

Área 4 – Atitude Ético Profissional

O perfil docente definido pelo decreto de lei nº 239/2001 valoriza a atitude ético-profissional como um elemento fundamental para o exercício da profissão de professor. Através de uma atuação ética, os docentes devem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo valores como a cidadania, a responsabilidade, a honestidade e o respeito, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Neste campo, serão descritas e refletidas todas as atividades e formações às quais os professores estagiários foram sujeitos durante o ano letivo 2022/2023 para se tornarem melhores profissionais no futuro. É uma área de constante evolução, não só do próprio conteúdo, tecnologia pelo que o professor deve estar em simultânea formação, para que haja uma progressão pedagógica eficaz.

Enquanto NEEF, desde o início e durante o EP, definimos algumas regras de conduta como forma de respeito e normas de educação para todos os membros

envolvidos, incluindo o corpo docente e não docente. Assumimos a consciência de que nossos alunos refletem nossas ações e, portanto, teríamos o compromisso de ser assíduos, pontuais e a ter conhecimento e respeito por tudo que está relacionado com o ambiente escolar.

A escola em que estávamos inseridos possuía uma forma bastante colaborativa, ao contrário de muitas escolas, e, enquanto estagiários, seguindo o exemplo que observávamos contribuímos para essa dinâmica. Demonstrámo-nos disponíveis e prontos para ajudar, sempre que possível, em todos os projetos educacionais, com foco no desenvolvimento das aprendizagens diferenciadas dos alunos.

Posto isto, é de extrema relevância que os professores invistam em si mesmos na sua formação, pesquisando sempre novas atualizações no ensino e familiarizados com as novas metodologias e estratégias que surgem, a fim de aprimorar seu desempenho e sua prática educacional. Neste sentido, de forma a desenvolver o nosso conhecimento participámos em diversas atividades de formação oferecidas pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra que estão descritas em baixo.

Tabela 13 - Formações ao longo do EP

Atividade	Data	Formador	Objetivo
Aprendizagem por Projeto para a Sociedade	11/11/2022 e 18/11/2022	FCDEF	Transmitir a importância de incluir a EF na sociedade e dar início aos Projetos de Olimpíada Sustentada
Programa Educação Olímpica	28/10/2022 e 27/01/2023	Comité Olímpico de Portugal	Transmitir a importância dos valores olímpicos na disciplina de EF
Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	28/04/2023 e 05/05/2023	FCDEF e alunos do MEEFEBS	Apresentação pública dos Temas-Problemas
Jornada de Encerramento Projeto Olimpíadas Sustentada: a equidade não tem género	02/06/2023	FCDEF e alunos do MEEFEBS	Apresentação dos Projetos da Olimpíada Sustentada desenvolvidos ao longo do ano
Formação Pessoal			
Structuring your article correctly	12/04/2023	Elsevier	Melhorar as dificuldades sobre escrever um artigo

Todas as formações foram extremamente úteis para o desenvolvimento pessoal e académico, sendo possível adquirir novas ferramentas de trabalho para poder ensinar EF, de uma forma mais eficaz e direcionada para os contextos sociais em que estaremos envolvidos, tentando sempre transmitir os valores de um bom cidadão o mais adequadamente possível aos alunos.

Capítulo III- Aprofundamento do Tema-Problema

Resumo

Neste estudo é investigado as diferenças de motivação entre alunos de diferentes níveis de ensino (ensino básico e ensino secundário) em relação às aulas de Educação Física. Para resolver esta questão, utilizou-se a ferramenta conceptual da teoria da autodeterminação (TAD) desenvolvida por Deci e Ryan (1985b), que distingue a realização de uma atividade e a experiência de fazer a tarefa. Foram analisadas turmas da Escola Secundária D. Dinis, e os resultados revelaram que os alunos mais velhos, no ensino secundário, tendem a ser mais motivados para a prática de Educação Física em comparação com os alunos mais novos, do ensino básico. Além disso, os alunos do ensino secundário também atribuíram maior valor à atividade física em geral.

Estas descobertas indicam que a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física varia de acordo com a faixa etária e o nível de ensino, sendo importante considerar essas diferenças ao planear estratégias de ensino e estimular a motivação dos alunos em cada grupo.

Palavras-chave: Educação Física; Atividade Física; Motivação

Abstract

In this study, the differences in motivation among students from different education levels (primary and secondary education) regarding Physical Education classes are investigated. To address this question, the conceptual tool of the self-determination theory (SDT) developed by Deci and Ryan (1985b) was used, which distinguishes task accomplishment from the experience of engaging in the activity. Classes from D. Dinis Secondary School were analysed, and the results revealed that older students, in secondary education, tend to be more motivated to participate in Physical Education compared to younger students in primary education. Additionally, secondary education students also placed a higher value on physical activity in general.

These findings indicate that students' motivation for Physical Education classes varies according to age group and education level, underscoring the importance of

considering these differences when planning teaching strategies and fostering student motivation in each group.

Keywords: *Physical Education; Physical Activity; Motivation*

Introdução

No seguimento do Estágio Pedagógico, incluído no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, emerge a produção de um Tema-Problema, assente numa investigação elaborada na escola onde o estudante realize o Estágio Pedagógico. Neste caso, trata-se de uma análise do nível de motivação dos alunos dos ensinos básico e secundário da Escola Secundária D. Dinis, tendo como base a teoria da autodeterminação (TAD) elaborada por Ryan e Deci (1985).

Deste modo, foi aplicado um questionário em formato “*Google forms*” pelos professores estagiários constituintes do Núcleo de Estágio da Escola Secundária D. Dinis, que abordou todos os níveis de ensino da referida escola (desde o 7º ano até ao 12º ano). Os formulários foram preenchidos no final de cada aula de Educação Física das respetivas turmas.

Com esta pesquisa pretende-se conhecer a diferença entre o nível de motivação entre os alunos do ensino básico e secundário e perceber a origem destas variações. Este tema é relevante no processo de formação dos professores estagiários para que no futuro possam criar experiências positivas nas aulas de Educação Física de modo a influenciarem a motivação e atitude dos estudantes para a Atividade Física (AF) e desporto, o que, por sua vez, poderá aumentar a intenção de participar em atividades físicas fora da escola.

Enquadramento Teórico

Motivação aliada à Educação Física

De acordo com Rojo-Ramos et al. (2022), os múltiplos benefícios da atividade física (AF) são bem conhecidos, quer seja a nível físico, a nível psicológico ou social. A Organização Mundial de Saúde (OMS) faz recomendações para este fim relativamente à quantidade de atividade física diária que deve ser realizada pelas crianças, sendo pelo menos 60 min por dia de atividade aeróbica de intensidade moderada ou vigorosa (WHO, 2020). As crianças e os adolescentes passam a maior parte do seu tempo em escolas, que acabam por se tornar num ambiente para gerar uma parte importante das suas influências, tais como amizades ou oportunidades para praticar AF e continuar a fazê-lo fora do âmbito da educação escolar. É fundamental promover mensagens nas escolas de que fazer alguma atividade física é melhor do que permanecer inativo, ou que um nível mais elevado de vida sedentária está associado a um estilo de vida pobre em resultados de saúde tais como maior adiposidade, saúde cardiometabólica mais deficiente, aptidão física e comportamento pró-social, e menor duração do sono, é uma prática que deve ser levada em conta a partir da base para gerar aderência à prática da atividade física recomendada pela OMS, (WHO, 2020).

A Educação Física (EF) ocupa uma posição única e vantajosa por abordar um número significativo de crianças e adolescentes. Isto, por sua vez, representa a importância para promover as competências motoras na escola que serão benéficas e úteis para a rotina das crianças e adolescentes. Geralmente, um dos principais fatores para garantir a aprendizagem, ou a intenção de agir nos jovens, é a sua motivação interior para realizar determinada atividade. No modelo trans contextual de Chatzisarantis, Culverhouse e Biddle (2003) é afirmado que a promoção da motivação autónoma nas salas de aula persiste em atividades semelhantes em contextos fora da escola. Assim, a autonomia e a motivação dos alunos para as tarefas propostas durante as aulas de EF, podem ser transferidas para atividades semelhantes para fora da sala de aula, tais como atividades físicas nos seus tempos livres. Muitas destas atividades passam por serem jogos tradicionais que foram desenvolvidos durante as aulas de EF que podem ser aplicados como aquecimento ou parte final de uma aula. Esta transferência é bastante importante, especialmente quando se considera a contínua diminuição global da atividade física entre os jovens.

De acordo com Baena-Extremera et al. (2021), analisando os processos fisiológicos, é através da Educação Física que a maioria das crianças experimenta uma vasta gama de capacidades motoras. A relação entre a atividade física ou educação física e o sucesso acadêmico dos alunos tem sido objeto de estudo e debate em pesquisas recentes. Uma meta-análise conduzida por Singh et al. (2020) examinou 106 estudos e concluiu que a atividade física está associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico em várias áreas, como matemática, leitura e ciências. Os pesquisadores destacaram que a prática regular de atividade física pode levar a melhorias no funcionamento cognitivo, memória, atenção e concentração, que são habilidades fundamentais para o sucesso acadêmico.

Outro estudo realizado por Mavilidi et al. (2018) investigou a relação entre a educação física escolar e o rendimento acadêmico em crianças do ensino fundamental. Os resultados mostraram que a participação em aulas de educação física estava associada a um melhor desempenho em testes cognitivos, bem como em habilidades socioemocionais, como autocontrole e autorregulação.

Além disso, a atividade física também pode ter um impacto positivo na redução do stress e da ansiedade, fatores que podem afetar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos (Bélair et al., 2018). Estudos têm demonstrado que a prática regular de atividade física pode melhorar o bem-estar emocional dos estudantes, proporcionando-lhes uma melhor capacidade de lidar com os desafios acadêmicos e pessoais.

O estímulo à motivação intrínseca é fundamental para promover um maior envolvimento e aprendizagem significativa nas aulas de Educação Física. Professores que criam um ambiente de aprendizagem positivo, oferecem desafios adequados às habilidades dos alunos e valorizam os seus esforços e conquistas, tendem a aumentar a motivação intrínseca dos estudantes (Mouratidis & Vansteenkiste, 2009). Por outro lado, a motivação extrínseca, que surge de fatores externos como recompensas ou punições, também pode ser utilizada para estimular a participação dos alunos nas atividades físicas. No entanto, é importante que os professores promovam a motivação intrínseca, por esta estar associada a um maior comprometimento e envolvimento dos alunos a longo prazo (Haerens et al., 2021). Em adição, oferecer uma variedade de atividades que atendam aos interesses e habilidades dos estudantes pode aumentar a motivação e o envolvimento nas aulas (Mavilidi et al., 2018).

Teorias da Motivação

As teorias da motivação são fundamentais para entender os processos que impulsionam o comportamento humano e influenciam a definição de objetivos e metas. Diversas perspectivas teóricas têm sido desenvolvidas para explicar como a motivação é gerada e mantida em diferentes contextos, incluindo as aulas de Educação Física. Uma das teorias mais conhecidas é a teoria da hierarquia de necessidades de Maslow, proposta por Abraham Maslow em 1943. Esta teoria sugere que as pessoas são motivadas por uma série de necessidades que são organizadas em uma hierarquia, desde necessidades básicas, como alimentação e abrigo, até necessidades mais complexas, como a autorrealização e a procura de significado e propósito na vida. Na Educação Física, as necessidades de pertencimento e reconhecimento podem ser relevantes, pois os alunos podem-se sentir mais motivados a participar das atividades físicas quando se sentem parte de um grupo e são valorizados pelas suas contribuições (Maslow, 1943).

Outra teoria importante é a teoria da autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan em 1985. Esta teoria enfatiza a importância das necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação social na motivação humana. Na Educação Física, isso significa que os alunos estão mais motivados quando se sentem capazes de realizar as atividades físicas propostas (competência), têm a liberdade de fazer escolhas e tomar decisões (autonomia) e experimentam um senso de conexão com os colegas e professores (relação social) (Deci & Ryan, 1985).

Outra teoria relevante é a teoria da expectativa-valor, que se concentra na relação entre a expectativa de sucesso numa determinada tarefa e o valor que a tarefa tem para o indivíduo. Segundo essa teoria, os alunos estarão mais motivados a envolverem-se nas aulas de Educação Física se acreditarem que têm as habilidades necessárias para ter sucesso nas atividades e se valorizarem os benefícios e importância da atividade física para sua saúde e bem-estar (Eccles & Wigfield, 2002).

Além disso, a teoria da meta de realização descreve a motivação dos alunos na procura de metas de realização, como o desejo de aprender, melhorar habilidades ou superar desafios. Os professores podem promover a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física ao estabelecer metas desafiadoras, fornecer FB construtivo e reconhecer o esforço e progresso dos alunos em direção às suas metas (Nicholls, 1989).

De acordo com Weeldenburg et al. (2022) existe também uma teoria contemporânea que detalha fatores importantes do ambiente de aprendizagem e estratégias de ensino aplicáveis na prática, designada por teoria do objetivo de realização (AGT). A AGT fornece uma percepção de como a estrutura ambiental e as indicações situacionais do professor criado em ambiente de aprendizagem (ou seja, clima motivacional) afetam a motivação dos estudantes. Com base na forma como os estudantes percebem o ambiente de aprendizagem, são definidos dois tipos de climas motivacionais: clima de mestria (ou de tarefas) e clima de desempenho (ou envolvimento do ego). Num clima de domínio os estudantes percebem a importância da aprendizagem do desenvolvimento pessoal, do esforço para o domínio das tarefas, melhoria individual e colaboração (ou seja, critérios autorreferenciados para o sucesso). Em contraste, num clima de desempenho, os alunos percebem que o destaque é colocado sobre os resultados, a vitória e a comparação social (ou seja, critérios de sucesso referenciados por normas). A investigação no contexto da educação física e do desporto demonstrou que os climas de domínio - em comparação com os climas de desempenho - estão positivamente associados a uma gama de aprendizagem desejável e resultados motivacionais.

Estas teorias da motivação fornecem perspectivas úteis para entender e melhorar o envolvimento/ motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Ao considerar as necessidades psicológicas, expectativas, valores e metas dos alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem motivador e significativo, que promove o interesse genuíno dos alunos em participar das atividades físicas e contribui para o seu bem-estar físico e psicológico

Teoria da Autodeterminação (TAD)

Segundo Hutmacher et al. (2022), a teoria da autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000) fornece uma descrição empiricamente apoiada da motivação humana e da autorregulação. A teoria baseia-se numa distinção crítica entre a realização de uma atividade e a própria experiência de fazer a tarefa. Especificamente, as pessoas que parecem estar igualmente motivadas para se dedicarem a uma ação podem, na realidade, diferir na forma como experimentam o desempenho desta atividade. Alguns estão a fazê-lo com sentimentos de pleno endosso e vontade pessoal - um genuíno

sentido de "querer". Estes indivíduos sentem-se autónomos e dizem estar a experimentar uma motivação "autodeterminada". Segundo o SDT, os seres humanos têm uma necessidade psicológica inata de tal autonomia e vir para o mundo com a curiosidade e agência para a cumprir (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Quando questionados sobre as suas razões para envolvimento na atividade, estes indivíduos irão relatar que a tarefa é interessante e agradável para seu próprio bem (ou seja, existem razões intrínsecas em torno das quais regulam o comportamento), que é coerente com um conjunto mais amplo dos seus valores e objetivos (ou seja, têm uma forma integrada de autorregulação para a tarefa), ou que é pessoalmente importante para eles (ou seja, são identificados no seu autorregulamentação). Outros indivíduos, contrariamente, irão participar na atividade com um sentido de externamente ou internamente coerção imposta - um sentido de "deve" ou "tem de". Estes indivíduos não se sentem autónomos e são ditas como tendo uma motivação "controlada" ou "não autodeterminada". Quando questionados sobre as suas razões para se envolverem na atividade, relatam que se sentiriam culpados ou mal consigo próprios caso contrário (ou seja, são introjetados na sua autorregulação para a atividade) ou que o fazem por causa de recompensas, consequências ou outras contingências externas (ou seja, demonstram uma forma externa de autorregulação). É de salientar que, pela razão referida anteriormente, a motivação não é indexada pelo facto de os indivíduos se envolverem numa atividade ou não, mas sim pela forma como experimentam a atividade - com interessante, agradável e valorizada pessoalmente versus como pressionada ou coagida. Assim, o verdadeiro interesse genuíno - um sentido de verdadeiramente "querer" - é o que distingue a motivação autónoma da autodeterminada (Ryan, 1982; Ryan, Mims, & Koestner, 1983), e por isso os termos interesse e motivação autodeterminada são aqui utilizados indiferentemente.

Posto isto, de acordo com Deci e Ryan (1985), dentro da teoria TAD, a motivação pode ser distinguida entre motivação autónoma (motivação intrínseca, integrada e identificada) e motivação controlada (motivação introjectada e motivação externa). No primeiro caso, o indivíduo gere a seu comportamento por autodecisão/ autorregulação e vontade, mas no segundo caso, o indivíduo sente-se pressionado a agir de uma forma externa ou autoimposta. SDT é fundamentado como uma metateoria que destaca a importância de como os seres humanos utilizam os seus próprios recursos para a autorregulação comportamental, o que implica a satisfação de três necessidades básicas, nomeadamente, a autonomia, a competência e o relacionamento. Estes "nutrientes" são a

base de motivação autónoma e aparentemente são essenciais para o crescimento pessoal, funcionamento ótimo e integração de comportamentos. Para Ryan e Deci (1985), a motivação intrínseca é o fator mais importante na manutenção do comportamento ao longo do tempo. Além disso, as pessoas que regulam a sua motivação demonstram de uma forma autónoma mais persistência, empenho, esforço e prazer em as atividades que possam realizam.

No que concerne à motivação intrínseca, esta refere-se à forma mais autónoma do contínuo e reflete o envolvimento numa atividade para a satisfação inerente da própria atividade, porque isso conduz à experiência de propriedade sobre as próprias ações e à coerência entre as próprias ações, comportamento e autoestima autêntica. A motivação intrínseca é o único tipo de regulação comportamental, que é realizado na ausência de qualquer contingência externa. Em segundo lugar, outro tipo de motivação autónoma é um regulamento identificado. A identificação reflete uma valorização consciente de um objetivo ou regulamentação comportamental, de tal forma que o indivíduo se envolve em atividades porque procedem resultados autorregulados e são pessoalmente importantes. O terceiro tipo de regulamentação autónoma, que reflete a forma mais autónoma de motivação extrínseca, é uma regulamentação integrada. A integração ocorre quando os regulamentos identificados são totalmente assimilados ao eu, o que significa que as ações integradas regulamentadas são entendidas como sendo inteiramente consistentes com os valores e necessidades autoaprovadas. Ações caracterizadas pela partilha de motivação integrada, implicam muitas qualidades com motivação intrínseca, embora ainda sejam consideradas extrínsecas porque são realizados para alcançar resultados separáveis e não para o seu prazer inerente. Em contraste à motivação autónoma, dois tipos controlados de motivação são propostos pela TAD que refletem compromisso comportamental por razões de motivações mais reguladas externamente, tais como a obrigação ou reforço. O primeiro comportamento de motivação extrínseca e menos autónoma é a regulamentação externa, que reflete comportamentos que são realizados para satisfazer uma procura externa a fim de receber uma recompensa ou evitar o castigo. A razão para se envolver no comportamento é vista como controlada e inconsistente com o sentido autêntico do eu do indivíduo. Por último, a regulamentação introjetada implica tomar num regulamento para o próprio, mas não o aceitando totalmente como próprio. Esta é uma forma relativamente controlada de regulação, em que se executam comportamentos para evitar a culpa ou para promover a autovalorização contingente.

EF e a teoria TAD

Segundo Gairns et al., (2015) dentro da EF, existem dois "agentes sociais" distintos através dos quais os indivíduos podem obter apoio de relacionamento; ou seja, os comportamentos de relacionamento e apoio podem ser fornecidos pelo seu professor e/ou os seus pares/companheiros de turma. As relações que existem frequentemente entre professores e colegas foi estudado isoladamente com trabalho baseado em TAD (ou seja, apenas um agente focal foi examinado no âmbito de uma determinada investigação); coletivamente, no entanto, a literatura nesta área demonstra que as percepções de comportamentos de apoio (por exemplo, cuidados, mostrar interesse) de ambas as fontes, pode contribuir para que a relação entre os estudantes precisa de satisfação e/ou motivação. No que diz respeito a professores, por exemplo, as percepções favoráveis de apoio têm sido mostradas para alinhar direta ou indiretamente com a motivação adaptativa (Cox & Williams, 2008; Jackson et al., 2013). Da mesma forma, embora pouca atenção tenha sido dirigida especificamente para o apoio ao relacionamento entre colegas em EF, investigações concentrando-se amplamente nas relações entre pares destacaram que, de um modo geral o apoio dos colegas de turma alinha-se com uma maior autonomia de motivação e prazer, e redução da ansiedade dentro da EF (Cox et al., 2009, 2011).

Outro estudo (Ferriz et al., 2016), indica-nos que a TAD tem sido aplicada em numerosos contextos, incluindo a EF escolar. Neste contexto, as satisfações das necessidades conduzirão a uma motivação autónoma e a resultados-chave desejáveis em EF, tais como a persistência com a aprendizagem novas competências e o empenho máximo na aprendizagem. Os estudantes sentem-se autónomos quando participam na decisão e podem seleccionar aspetos específicos do desenvolvimento da sessão; sentem-se competentes quando se sentem eficazes para realizar uma tarefa através dos seus resultados; e sentem-se relacionados quando se sentem aceites e apoiados pelos agentes sociais nesse contexto (por exemplo, professores de educação física, colegas de turma). Se o professor de educação física pode gerar um ambiente social ou clima que ajuda a satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos alunos durante as aulas, os alunos desenvolverão mais motivação autónoma nesse contexto. Também é possível que os estudantes possam ter comportamentos semelhantes associados às matérias/ unidades curriculares num ambiente extracurricular porque são obrigados a procurar

comportamentos semelhantes que têm o potencial de satisfazer necessidades psicológicas (González-Cutre et al., 2014).

Motivação para a prática de EF em função do nível de ensino

De acordo com Gairns et al. (2015), a maturidade biológica e a idade relativa representam diferenças de desenvolvimento com o potencial de influenciar os resultados dos alunos em educação física. Visto na perspectiva dos constrangimentos de desenvolvimento, estas diferenças de desenvolvimento são consideradas como limitações individuais onde a sua interação dinâmica com o ambiente (por exemplo, a escola) e as restrições de tarefas (isto é, o conteúdo de educação física) atuam sobre os procedimentos de avaliação dos professores. O amadurecimento biológico é considerado um processo em direção ao estado maduro e caracteriza-se pela diversidade no tempo e no *timing*, onde tempo descreve a taxa de maturação dentro de um determinado sistema biológico, e o *timing* é uma referência a eventos maturacionais específicos em relação à idade (por exemplo, o início da puberdade). Durante o crescimento o adolescente acelera a idade na velocidade de pico da altura (APHV), que representa um indicador somático do tempo de maturidade biológica, associando a idade à taxa máxima de crescimento em altura. Em média, as raparigas atingem o pico de velocidade aos 12 anos de idade e os rapazes aos 14 anos de idade. No entanto, existem variações consideráveis na APHV entre indivíduos de a mesma idade cronológica com intervalos de 9,3-15,0 e 11,9-16,72. Como o momento da maturidade biológica pode ter consequências significativas para o desenvolvimento biopsicossocial, qualquer investigação que analise o sucesso académico durante o ensino secundário inferior (13-16 anos) deve reconhecer a maturidade biológica como um constrangimento potencialmente influente.

Durante a adolescência, o crescimento e os processos maturacionais estão associados ao desenvolvimento de vários atributos físicos, tais como maior altura e peso, e maior força velocidade e resistência. Como o comportamento motor e a atividade física são princípios centrais da EF, eles são potencialmente o assunto onde os atributos maturacionais são proeminentes maiores em comparação com outras disciplinas académicas.

No contexto do desempenho desportivo, os adolescentes avançados mais maturacionais parecem ter uma vantagem em comparação com os seus pares menos avançados numa variedade de atividades desportivas, o que indica que o *timing* da maturidade biológica está fortemente associado ao desempenho. Como se argumenta que a EF é dominada por um discurso e atividades desportivas e de exercício, indicadores de desempenho importantes como a maturidade, com desenvolvimento concomitante de atributos físicos, pode contribuir para vantagens e desvantagens em relação ao desempenho académico dos alunos em educação física. Em particular, isto pode ser relevante no ensino secundário inferior, uma vez que as diferenças individuais tanto nos atributos físicos como no desempenho físico podem ser aumentadas durante o surto de crescimento adolescente.

No ensino infantil e fundamental, a motivação está muitas vezes relacionada à curiosidade natural das crianças e ao desejo de explorar e aprender por meio da descoberta. Nessa fase, os alunos podem ser mais motivados por atividades lúdicas, desafiadoras e com uma abordagem criativa. A presença de um ambiente seguro, acolhedor e de apoio emocional é fundamental para estimular a motivação e o entusiasmo dos estudantes mais jovens (Deci & Ryan, 2000).

À medida que os alunos avançam para o ensino médio, a motivação pode ser influenciada por uma maior conscientização sobre o futuro e a preparação para a vida adulta. Nesse estágio, os adolescentes podem ser mais orientados para metas e objetivos de longo prazo, como ingressar numa universidade ou escolher uma carreira. A motivação para alcançar um desempenho académico elevado e adquirir habilidades específicas pode ser mais proeminente nessa fase (Eccles & Wigfield, 2002).

Metodologia

No que concerne à metodologia fazem parte a definição da pergunta de partida, os objetivos, a amostra, os instrumentos, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de tratamento de dados.

Pergunta de partida

Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?

Objetivos

Geral:

- ❖ Comparar o nível de motivação entre os alunos do ensino básico e secundário da Escola Secundária D. Dinis.

Específico:

- ❖ Analisar e comparar a motivação para a Educação Física nos alunos do Ensino Básico e Ensino Secundário.
- ❖ Discutir os fundamentos dos resultados alcançados;
- ❖ Aferir como o professor pode representar um papel positivo para a motivação dos alunos.

Amostra

A amostra é constituída por estudantes de todas as turmas dos ensinos regulares básico e secundário (7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º anos) da Escola Secundária D. Dinis, de Coimbra. A amostra é constituída por cento e noventa e quatro alunos, no entanto, apenas foram consideradas cento e setenta e uma respostas, devido ao preenchimento das escalas (de 1 a 7) estar exatamente igual em todas as respostas. Os estudantes têm idades compreendidas entre os 12 anos e os 21 anos, sendo 57,9% alunos do ensino básico e 42,1% do ensino secundário. A média das idades é de 15 anos e dos 171 inquiridos, oitenta e oito são do sexo masculino (51,5%), oitenta e três são do sexo feminino (48,5%). Outro dado relevante para este estudo é a percentagem de estudantes que praticam desportos federados ou desportos por autorrecreação, assim, neste sentido obtive os seguintes valores: 87 alunos (50,9%) praticam algum tipo de desporto/ atividade física fora do contexto escolar, no entanto, os restantes 84 alunos (49,1%) não praticam qualquer tipo de desporto/atividade física fora do contexto escolar.

Instrumentos

A recolha de dados, foi efetuada utilizando a versão portuguesa do questionário PLOCQ (“Perceived locus of causality questionnaire” desenvolvida por Teixeira et al. (2018). O questionário é composto por 18 itens, agrupados por 5 dimensões, sendo a dimensão 1- Motivação intrínseca, 2- Regulação Identificada, 3- Regulação Intrometida, 4- Regulação Externa e 5- Amotivação. Foi atribuída uma escala de 1 (Discordo Totalmente) a 7 (Concordo Totalmente). Antes da aplicação dos questionários, os professores estagiários explicaram de uma forma sucinta o teor desta investigação com o intuito de instituir seriedade na leitura das questões e seguintes respostas.

Procedimentos de recolha de dados

O protocolo definido para a recolha de dados deste estudo, teve a duração de aproximadamente duas semanas, através da aplicação do questionário supramencionado aos alunos das turmas em formato “Google forms”, com o intuito de obter uma análise mais detalhada dos dados. Este processo decorreu nas penúltimas semanas de aulas do 2º período do ano letivo 2022/2023.

Procedimento de tratamento de dados

Os dados foram analisados através de uma estatística descritiva.

Apresentação dos dados

Os resultados deste estudo estão apresentados nas seguintes tabelas abaixo. Os restantes dados estarão apresentados nos anexos.

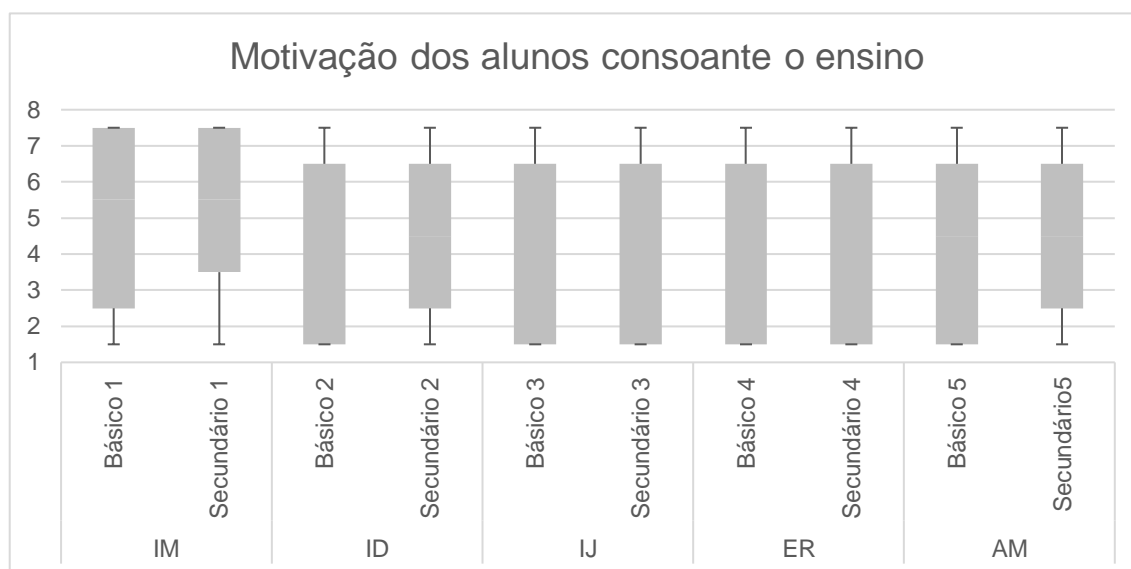
Tabela 14 - Análise descritiva das dimensões PLOCQ

PLOCQ	Média	Desvio-padrão
Motivação Intrínseca	4,49	2,339
Regulação Identificada	3,59	2,263
Regulação Intrometida	3,44	2,325
Regulação Externa	3,96	2,215
Amotivação	3,97	2,298

Tabela 15 - Análise descritiva da média e do desvio padrão das dimensões (PLOCQ)

Média e desvio-padrão das dimensões	Ensino Básico	Ensino Secundário
Média Idades	13,95	17,62
Média Motivação Intrínseca	4,52	4,60
Média Regulação Identificada	4,15	4,45
Média Regulação Introjetada	3,78	4,08
Média Regulação Externa	3,38	4,03
Média Amotivação	4,20	3,61
Desvio-padrão Motivação Intrínseca	2,368	2,304
Desvio-padrão Regulação Identificada	2,221	2,312
Desvio-padrão Regulação Introjetada	2,274	2,357
Desvio-padrão Motivação Extrínseca	2,169	2,340
Desvio-padrão Amotivação	2,306	2,299

Tabela 16 - Gráfico descritivo da variável em função das dimensões do PLOCQ



Analisando primeiramente os resultados relativamente ao ensino básico, podemos verificar que todas as dimensões estão diferenciadas por valores próximos, no entanto, a dimensão “Motivação Intrínseca”, foi a que apresentou maior relevância, e, contrariamente, a dimensão “Regulação Externa” foi a que apresentou menores valores. No que diz respeito ao ensino secundário, assemelha-se ao ensino básico no que concerne à dimensão “Motivação Intrínseca”, e difere na dimensão que demonstrou menores valores que foi a “Amotivação”.

A primeira tabela, permite-nos estabelecer uma comparação entre as 5 dimensões motivacionais abordadas anteriormente, o que nos permite concluir que a dimensão que apresenta maior média e que os estudantes aparentam valorizar menos é a “Regulação Introjetada”, e, dão mais importância ao aspeto “Motivação Intrínseca”, pois consideram ser um fator fundamental para a prática de EF.

A partir da tabela 16, é possível ver os resultados obtidos na variável em estudo deste projeto. Verificamos que a média das idades do ensino básico é 13,95 anos e do ensino secundário 17,62, o que nos indica uma diferença de 3,67 anos. Podemos concluir que 100% da nossa amostra, ambos os alunos do ensino básico e secundário, consideram o parâmetro “Motivação Intrínseca” relevante para a prática de EF. Por outro lado, os estudantes do ensino básico apresentaram menor média na dimensão “Regulação Externa” e os alunos do ensino secundário consideraram a dimensão “Amotivação” como o menos relevante. Relativamente ao desvio-padrão, os valores não foram muito díspares, no entanto, o ensino básico exibiu maior concordância foi “Motivação Extrínseca” e o que exibiu menor concordância foi “Motivação Intrínseca”. Já o ensino secundário, 58,9% da amostra apresentou maior concordância no parâmetro “Amotivação” e, contrariamente, o que apresentou menor concordância foi a “Regulação Introjetada”.

Estas conclusões são também visíveis de visualizar no gráfico 1, apresentado mais abaixo, que nos mostra precisamente as diferenças entre as médias das respostas entre os alunos do ensino básico e secundário.

Discussão

O propósito deste estudo foi perceber as diferenças existentes entre o ensino básico e o ensino secundário, no que concerne ao nível de motivação para a prática de Educação Física. Assim, e tendo como base o enquadramento teórico, a tabela 2 apresentam-nos claramente que a dimensão que é mais valorizada pelos alunos e, em linha com os autores da TAD, é a motivação intrínseca, porque, como já foi referido anteriormente, e reforçado por Kelso et al. (2020), o comportamento autónomo é caracterizado pela medida em que um indivíduo concorda, e está disposto, a envolver-se num determinado comportamento, ou seja, o grau para o qual um indivíduo está intrinsecamente motivado a agir

No que concerne ao estudo da variável “diferença entre nível de ensino”, um fator que acaba por ser relevante é a idade. O estudo indica-nos uma diferença de 3,67 anos, a qual pode ser relevante para averiguar as diferenças nos níveis de motivação. No que respeita à idade, os investigadores relataram que houve um maior número de estudantes mais jovens associados a perfis de baixa quantidade e qualidade comparados a estudantes mais velhos que estavam associados a perfis de alta qualidade. Contrariamente a isto, no estudo de Manzano-Sánchez et al. (2018), não foram encontradas diferenças com base na idade na de qualidade dos perfis. Na atividade desportiva extraescolar, Moreno et al. (2006) mencionam que tais estudantes estão alinhados com os perfis mais autodeterminados; este mesmo resultado foi encontrado por Granero Gallegos et al. (2012), mas em estudantes de Educação Física. Perante estas afirmações, podemos ver que o mesmo se comprava no meu estudo dado que os estudantes do ensino secundário revelaram uns níveis de motivação intrínseca maior.

É importante também salientar que o nível de amotivação foi menor no ensino secundário, o que comprava tudo o que já foi referido anteriormente.

Conclusões

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos verificar que o nível de motivação entre os alunos dos ensinos básico e secundário é diferente e que, alunos mais velhos tendem a ser mais motivados intrinsecamente comparativamente com alunos mais novos.

As principais diferenças encontradas foram nas dimensões “Regulação Externa” e “Amotivação”, por pertencerem à motivação controlada. Este tipo de motivação está associado a uma regulamentação comportamental, empreendida a fim de evitar possíveis sentimentos de vergonha ou de culpa quando não executam um determinado tipo comportamento ou atividade. Para fazer frente a este pressuposto, o conceito “Inclusão” deve estar presente logo desde cedo nas vidas estudantis dos jovens adolescentes.

De forma a melhorar e potenciar a motivação dos alunos, devem ser adotadas estratégias, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos para as aulas de EF. O trabalho de promoção da AF nas escolas deve ser reforçado, sobretudo nos anos de escolaridade mais novos pelo facto dos alunos demonstrarem níveis de motivação inferiores em relação aos mais velhos. Para diminuir o fator “amotivação” é importante

que os professores promovam a prática das aulas de EF e atividades físicas extracurriculares como algo benéfico para a sua saúde e do impacto que a AF tem para uma vida mais ativa. O professor estagiário também tem um papel importante na motivação para a prática de EF, por ser um agente de promover exercícios novos nas aulas, cativantes à prática de AF.

Limitações do estudo

Este trabalho pode considerar-se limitado devido à amostra ser relativamente reduzida tendo em conta o número total de alunos e o número de alunos que participaram da escola. Para além deste fator, houve respostas que tiveram de ser retiradas pelo facto de não serem sérias, por apresentarem sempre o mesmo número da escala anteriormente referida de 1 a 7, em todas as respostas.

Para os dados serem mais relevantes e fidedignos, teria sido interessante avaliar o nível de motivação de todos os alunos em várias alturas do ano letivo, pelo facto da unidade didática que possam estar a frequentar no momento poder influenciar as respostas ao questionário. No entanto, este processo não foi possível tendo em conta o momento de entrega do presente trabalho.

Além do referido até ao momento, esta investigação pode ser um pouco ambígua no sentido de avaliar apenas uma vez o nível de motivação dos alunos num ano letivo. Se este questionário fosse apresentado aos alunos todos os anos, as respostas poderiam ser mais conclusivas e poderíamos perceber se à medida que os alunos vão “envelhecendo”, os níveis de motivação (principalmente, da motivação intrínseca) aumentam ou não.

Indicações para Investigações futuras

Sendo o processo de ensino-aprendizagem, um processo sujeito a várias variáveis, pertencendo a motivação dos alunos a uma delas, seria interessante em próximas investigações, averiguar o nível de motivação dos alunos por zonas do país e através desses dados verificar qual seria a zona com um índice de motivação maior e menor. Outro dado relevante para este processo é a influência do professor neste campo. Perceber as estratégias mais eficazes para motivar os alunos à prática de EF é fundamental.

Referências Bibliográficas:

- Assis, T., Oliveira, L., & Santos, R. (2013). *Planeamento no Ensino de Ciências e Biologia: pressupostos e práticas*. *Ciência & Educação* (Bauru), 19(1), 19-38.
- Baena-Extremera, A., Ruiz-Montero, P. J., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Neuroeducation, motivation, and physical activity in students of physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1–5. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052622>.
- Bélair, M. A., Kohen, D. E., Kingsbury, M., Colman, I. (2018). *Relationship between leisure time physical activity, sedentary behaviour and symptoms of depression and anxiety: evidence from a population-based sample of Canadian adolescents*. *BMJ Open*, 8(7), e021119.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ª Edição). Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento do processo de ensino-aprendizagem: fundamentos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Block, M. E., & Fagan, M. M. (2019). *Adapted Physical Education and Sport*. *Human Kinetics*.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can reflective practice guide assessment for learning in physical education?* *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 652-668.
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., & Moreno-murcia, V. J. B. J. A. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, *calidad de sueño*. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14, 31–38.
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). *Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future*. *PLoS ONE*, 14(5), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Cratty, B. J. (2009). *The constructive classroom climate: A guide to effective instruction in physical education*. *Human Kinetics*.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, & Hagger, M. S. (2016). *Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach*. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 26(5), 579–592. <https://doi.org/10.1111/sms.12470>
- Gairns, F., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2015). *Relational perceptions in high school physical education: Teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety*. *Frontiers in Psychology*, 6(June), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00850>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2021). *Motivational profiles for secondary school physical education and their relationship with teacher-rated sport competence, sport participation, and global self-worth*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 43(2), 113-126.
- Hutmacher, D., Eckelt, M., Bund, A., Melzer, A., & Steffgen, G. (2022). *Uncovering the Role of Mindfulness in Autonomous Motivation across Physical Education and Leisure Time: Extending the Trans-Contextual Model*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph192012999>
- 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*, 55-67. Doi: 10.14195/1647-8614_48-1_4.
- Januário, N. (1996). *Didática geral*. Lisboa: Texto Editora.
- Januário, N. (2017). *Didática e prática de ensino*. Lisboa: Escolar Editora.
- Kelso, A., Linder, S., Reimers, A. K., Klug, S. J., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Demetriou, Y. (2020). *Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: A systematic review and*

meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 4–9.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101770>

- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (2019). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. McGraw-Hill Education.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396

- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Domazet, S. L., & Paas, F. (2018). *Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502-518.

- McCarthy, P., O'Neill, M., & Kirk, D. (2019). *Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher*. Routledge.

- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge.

- Mouratidis, A., & Vansteenkiste, M. (2009). *Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters*. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

- Mosston, M. A. (1996). *Teaching physical education*. Spectrum.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

- Piéron, M. (1999). El professor. In M. Piéron (Ed.), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (pp. 105-166). Barcelona: INDE.

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

- Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M. J., Gómez-Paniagua, S., Merellano-Navarro, E., & Adsuar, J. C. (2022). *Analysis of the Motivation of Students of the Last Cycle of Primary School in the Subject of Physical Education*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph19031332>

- Shephard, R. J. (1997). *Curricular physical activity and academic performance*. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 113-126.

- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. (2ªEdição). Barcelona: INDE.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2020). *Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment*. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 164(11), 1065-1072.
- Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). *Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of Portuguese physical education students*. Motriz. Revista de Educacao Fisica, 24(2). <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L., van de Laak, T., Remmers, T., Slingerland, M., & Vos, S. (2022). *TARGETing secondary school students' motivation towards physical education: The role of student-perceived mastery climate teaching strategies*. PLoS ONE, 17(9 September), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274964>
- WHO. (2020). *Recomendações da OMS para atividade física e comportamento sedentário*. World Health Organization, 24.

Legislação Consultada:

- Decreto-Lei n. 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série n. o.129. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n. 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série n. o. 79. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Decreto Regulamentar n. 10/99 do Ministério da Educação (1999). Diário da República: I série – B n. o. 168. <https://data.dre.pt/eli/decregul/10/1999/07/21/p/dre/pt/html>
- Despacho n° 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série n. o. 143.
- Despacho n. 6726-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série n. o. 131.

- Despacho n. 12123-M/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República: II série n. o. 239.

Anexos

Anexo 1 (Questionário de Caracterização da turma do 7ºA)



Questionário/ Caracterização da turma 7ºA - 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.

1. Nome do aluno *

Texto de resposta curta

2. Data de nascimento *

Dia, mês, ano



3. Idade *

Texto de resposta curta

4. Género *

Masculino

Feminino

Outro

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

Mãe

Pai

Outro

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

Sim

Não

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

Sim

Não

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

Incentivo

Indiferença

Apoio

Recompensa

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

Indiferença

Apoio

Advertência

10. Deslocas-te para a escola a pé? *

Sim

Não

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

Automóvel particular

Autocarro

Bicicleta

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

Sim

Não

13. Quantas horas dormes? *

-6h

6h

7h

8h

+8h

14. Que refeições fazes durante o dia? *

Pequeno-almoço

Lanche da manhã

Almoço

Lanche da tarde

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

- Auditivas
- Motoras
- Físicas
- De comunicação
- Visuais
- Nenhuma

16. Tens algum problema de saúde? *

- Sim
- Não

17. Se respondeste 'Sim' na questão anterior, menciona qual.

Texto de resposta curta
.....

18. Tomas alguma medicação? *

- Sim
- Não

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

Texto de resposta curta
.....

20. Gostas de Educação Física? *

- Sim
- Não

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

- Sim
- Não

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

Texto de resposta longa
.....

23. Como lidas com a derrota? *

Texto de resposta longa
.....

24. A Educação Física para ti é: *

- | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muito importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 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).

	Basqueteb...	Andebol	Ténis de ...	Atletismo	Bitoque R...	Ginástica ...	Ginástica ...
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? *

Texto de resposta curta
.....

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

Texto de resposta longa
.....

28. Praticas desporto fora do meio escolar? *

- Sim
- Não


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

- Sim
- Não


31. Se respondeste 'Sim' na questão anterior, indica qual.

Texto de resposta curta
.....

Anexo 2 – Plano de aula Exemplo



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	Estilos de Ensino
T	F					
Parte Inicial da Aula						
12h30	5'					
Transição, organização e instrução						
Transição, organização e instrução						
Parte Fundamental da Aula						
13h58	2'					
Transição, organização e instrução						

Parte Final da Aula

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

Anexo 3- Modelo Ficha de Observação



Escola Secundária D. Diniz



Escola Secundária D. Diniz



Relatório Observação da Aula

FICHA DE OBSERVAÇÃO					
Observador:		Observado:		Unidade Didática:	
Data:		Turma:		N.º de Aulas Previstas:	
Mesa:		Local:		Duração:	
				Tempo total de aula:	

DIMENSÕES	COMPORTAMENTOS	1					OBSERVAÇÕES
		1	2	3	4	5	
INSTRUCÇÃO	Informação Inicial	Comença a aula no horário					
		Método económico de verificar as presenças					
		Coloca-se de forma adequada					
		Apresenta os objetivos					
		Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores					
INSTRUCÇÃO	Qualidade do Feedback	Utiliza o questionamento					
		Compreensível					
		Pertinente					
		Utiliza o maior n.º de FB positivos, descritivos, prescritivos e de reforço					
		Utiliza FB frequentemente					
INSTRUCÇÃO	Conclusão da aula	Utiliza o FB nas várias direções (individuais, turma, grupo)					
		Verifica se o FB teve o efeito pretendido (fecha o ciclo de FB)					
		Aula termina de forma progressiva					
		Existe revisão e/ou resumo da matéria abordada					
		Arranjo de material					
GESTÃO	Condução da aula	Aktividade					
		Utiliza períodos curtos de instrução					
		Circula corretamente pelo espaço					
		Consegue manter uma visão geral da classe					
		Mantém constante a sua atenção à prática dos alunos					
CLIMA	Controlo	Controla e reforça a disciplina nas transições e organização					
		Utiliza meios auxiliares					
		Caracteriza-se da composição da mensagem					
		O número e duração dos episódios de organização é reduzido					
		Clarifica as regras da aula					
EVALUAÇÃO	Comunicação	Motiva o comportamento apropriado com interações positivas					
		Ignora o comportamento inapropriado sempre que possível					
		Usa estratégias de punição específicas e eficazes					
		Transmite entusiasmo					
		Cria um clima favorável de aprendizagem					
EVALUAÇÃO	Comunicação	Comunica através de mensagens positivas					
		Envia mensagens claras em informação					
		Sabe ouvir					
		Utiliza a demonstração					
		Utiliza linguagem clara, objetiva					
EVALUAÇÃO	Comunicação	Utiliza a terminologia indicada à modalidade					
		É audível					

Anexo 4 – Modelo das fichas de autorregulação









Escola Secundária D. Dinis



Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
<u>Instrução:</u>
<u>Gestão:</u>
<u>Clima:</u>
<u>Disciplina:</u>
<u>Aspectos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

Anexo 5 – Modelo das Fichas de Autorregulação

<div style="text-align: center;">  <p>Escola Secundária D. Dinis</p>  </div> <p style="text-align: center;">Relatório de aula</p> <p>Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____</p> <p>Disciplina: _____ Data: _____</p> <p>Motivo pela não realização da aula: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th colspan="4" style="text-align: center;">Informações da aula</th> </tr> <tr> <th style="width: 10%;">Exercício</th> <th style="width: 50%;">Descrição</th> <th style="width: 20%;">Modalidade</th> <th style="width: 20%;">Tempo de realização do exercício</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">1</p>	Informações da aula				Exercício	Descrição	Modalidade	Tempo de realização do exercício					<div style="text-align: center;">  <p>Escola Secundária D. Dinis</p>  </div> <table border="1" style="width: 100%; height: 300px; border-collapse: collapse; margin-top: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 37.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">2</p>													<div style="text-align: center;">  <p>Escola Secundária D. Dinis</p>  </div> <table border="1" style="width: 100%; height: 200px; border-collapse: collapse; margin-top: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 37.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">3</p>								
Informações da aula																																		
Exercício	Descrição	Modalidade	Tempo de realização do exercício																															

Anexo 6 – Plano Anual

Calendário Escola (2022-2023)		
Períodos Letivos	Início	Fim
1º	13 a 16 de setembro 2022	16 dezembro 2022
2º	3 de janeiro 2023	31 de março 2023
3º	17 de abril 2023	7 de junho 2023* 14 de junho 2023**
Interrupções Letivas		
Natal	19 de dezembro 2022	2 de janeiro 2023
Carnaval	20 de fevereiro 2023	22 de fevereiro 2023
Páscoa	3 de abril 2023	14 de abril

Período	Unidade didática	Tempo de lecionação
1º Período	Ginástica (solo e aparelhos)	20 de setembro 2022- 3 de novembro 2022
	Basquetebol	7 de novembro 2022- 15 de dezembro 2022
2º Período	Tênis de mesa	3 de janeiro 2023- 14 de fevereiro
	Atletismo	5 de janeiro 2023 - 16 de março 2023
3º Período	Andebol	18 de abril 2023 – 11 de maio 2023
	Rugby	16 de maio 2023- 13 de junho 2023

Anexo 7 - Exemplo de uma extensão e sequenciação de conteúdos

Modalidade		<i>Tag Rugby</i>							
Data	Mês	Maio				Junho			
	Dia	22/mai	24/mai	29/mai	31/mai	05/jun	07/jun	12/jun	14/jun
Nº Aula		86 e 87	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	97
Nº Aula UD		1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12
Dominio	Parametros		Função Didática						
	Componentes técnicos	Manipulação da bola							
Passe									
Receção									
Finta									
Princípios de Jogo	Progressão no campo								
	Avançar								
	Apoiar								
	Continuidade								
Conhecimentos	Pressão								
	Aula teórica + avaliação de conteúdos								
	AFI	Avaliação Formativa inicial							
	I	Introdução							
	E	Exercitação							
	C	Consolidação							
	AS	Avaliação Sumativa							
	AT	Aula teórica + Avaliação teórica							


Anexo 8 – Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial

7ºA									
Ação Motora	Avião	Cambalhota à frente	Cambalhota atrás	Ponte	Roda	Pino	Total	Nível	
Nº/ nome dos alunos									
1									
2									
3									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
							Total/ Nível de turma		
Componentes Críticas	-Membros inferiores com um ângulo aproximadamente de 90º e em completa extensão; -Flexão do tronco; -Olhar dirigido para a frente	-Queixo ao peito; -Projeção da bacia para cima e para a frente; -Manter os segmentos corporais engrupados até ao final do movimento;	-Queixo ao peito; -Repulsão dos membros superiores no solo; -Membros inferiores juntos ao peito durante o rolamento	-Membros inferiores e superiores em extensão completa; -Palmas das mãos viradas para a frente; -Elevação da bacia	-Ação de balaço da perna livre; - Membros inferiores afastados e em extensão; -Apoio alternado dos pés na receção ao solo	-Mãos à largura dos ombros, dedos afastados e virados para a frente; -Membros inferiores juntos e pés em flexão plantar; -Corpo em completo alinhamento	Legenda: (1) Executa com muita dificuldade (2) Executa com alguma dificuldade (3) Executa		

Anexo 9 – Grelha de Avaliação Sumativa

7ª BASQUETEBOL									
Ação Motora	Passé de peito	Passé picado	Drible	Receção	Desmarcação	Marcação	Lançamen to em apoio	Total	Nível
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
Total/ Nível de turma									
Componentes Críticas	<p>A bola deve ser agarrada com as duas mãos e ser passada para o nível do peito do parceiro;</p> <p>- Deve haver extensão total dos membros superiores no momento do passe, sendo que as palmas das mãos ficam viradas para fora;</p> <p>- A bola deve descrever uma trajetória retilínea e tensa.</p>	<p>Extensão completa e simultânea dos MS para a frente e para baixo;</p> <p>- Trajetória da bola tensa, dirigida para o chão, para perto do colega;</p> <p>- Palmas das mãos voltadas para fora e flexão dos pulsos, após o passe;</p>	<p>Contacto com a bola realizado com os dedos com flexão do pulso;</p> <p>- O olhar deve estar dirigido em frente;</p> <p>- Altura do ressalto ligeiramente superior à cintura pélvica;</p>	<p>Olhar dirigido para a bola a assinalar a mão alvo;</p> <p>- Ir ao encontro da bola;</p> <p>- Receber a bola com as duas mãos em forma de "concha": dedos afastados, mãos firmes e polegares virados um para o outro.</p>	<p>Ver sempre a bola, não se "esconder" atrás do adversário;</p> <p>- Explorar a linha jogador/cesto quando esta é deixada livre pelo defesa;</p> <p>- Aumento da velocidade de deslocamento (para surpreender o adversário e ganhar situação de vantagem numérica ou criar linhas de passe);</p>	<p>Defesa individual ao jogador com bola:</p> <p>- O defesa deve colocar-se entre o atacante direto e o cesto, dificultando o seu avanço no campo e "cortando" as suas linhas de passe ou lançamento;</p> <p>- Em caso de drible, acompanhar os deslocamentos do adversário, sem cruzar os apoios</p>	<p>Enquadrar com o cesto;</p> <p>- Mãos: uma debaixo e atrás (que vai transmitir força e impulso ao movimento) e outra ao lado da bola (que transmite direção ao movimento);</p> <p>- O cotovelo deve estar por baixo da bola e os polegares formam um "T" imaginário.</p>	<p>Legenda: (0) Não Cumpre</p> <p>(1) Cumpre 1 CC c/ alguma dificuldade</p> <p>(2) Cumpre 1 CC</p> <p>(3) Cumpre 1 CC c/ bem e 1 CC c/ dificuldade</p> <p>(4) Cumpre 2 CC bem</p> <p>(5) Cumpre tudo bem</p>	

Anexo 10 – Exemplo da Autoavaliação em formato papel



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
R. Adriano Lucas - Tel. 229 497570 - Fax 229497579
3020-264 CD/MBRA
dsr@ce@midim.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 **autoregulação** 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
Interpreto, mobilizo e aplico os conhecimentos técnicos e as regras básicas das diferentes modalidades desportivas.												
Identifico os benefícios do exercício físico para a saúde.												
Realizo com oportunidade e correção todas as tarefas propostas na aula (exercício crítico/jogo/seqüências/coreografias...).												
Desenvolvi 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
Utilizo linguagem técnica, adequada à disciplina/modalidade.												
Comunico eficazmente com os meus colegas, no sentido do êxito pessoal e do grupo.												
Demonstro organização e rigor em todas as tarefas propostas na aula (exercício crítico/jogo/seqüências/coreografias...).												
Colaborei 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=			



Página 1 de 2



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
R. Adriano Lucas - Tel. 229 497570 - Fax 229497579
3020-264 CD/MBRA
dsr@ce@midim.pt

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
Participo de forma correta e empenhada na execução das tarefas/trabalhos/projetos/atividades propostas, dentro e fora da sala de aula.												
Integro, de forma positiva e proativa com os meus colegas e professor(a).												
Revelo atitudes de autoregulação, procurando melhorar o meu desempenho, de acordo com os feedbacks recebidos.												
Mantive uma relação cordial e colaborativa com colegas e professor(a).												
Participo de forma educada e respeito as regras de funcionamento da disciplina, apresentando-me devidamente equipado na aula.												
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 _____



Página 2 de 2

Anexo 11 – Rotação de espaços

Data	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta					Nome																										
	Pro	Turma	R	R	R	R	R	R	R	R	Pro	Turma	R	R	R	R	R	R	R	R	Pro	Turma	R	R	R		R	R	Pro	Turma	R	R	R	R	R	Pro	Turma	R	R	R	R	R										
8:30	SQ	120-A-4F	1	2	3	1	2	3			CC	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			FG	9-C-EF	2	3	1	2	3	1			SQ	Salomé Quinteiro									
9:30	FG	9-C-EF	3	1	2	3	1	2			JN	77A-CEAO	3	1	2	3	1	2			JN	87C-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1170-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	Cláudia Costa									
	MC	119C-EF	2	3	1	2	3	1			IR	TD 2124-JDC	3	1	2	3	1	2			IR	TD 2225-EF	3	1	2	3	1	2			MC	790-EF	3	1	2	3	1	2	3	1			FG	Fábia Gerardo								
10:30	RM	TD 2225-04	Ex	SO	3		SO	SO			RM	97C21-EF	3	1	2	3	1	2			MC	87A-EF	2	Ex	1	2	3	1			MC	77C-CAED	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO			RM	João Puggalira									
																																									IR	Isabel Rego										
11:30	SQ	1270-EF	1	2	3	1	2	3			SQ	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			FG	9-C-EF	3	1	2	3	1	2	3	1			MC	Miguel Costa							
12:30	JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			JN	1070-EF	2	3	1	2	3	1			JN	87C-EF	3	1	2	3	1	2			FG	790-CEAO	SO	SO	SO	SO	SO	SO	SO			MC	Rita M'Beiro									
	MC	119C-EF	2	3	1	2	3	1			RM	TD 2225-04	1	2	3	1	2	3			IR	TD 2225-EF	3	1	2	3	1	2			CC	77C-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	Carlos Galamba									
13:30	RM	TD 2225-04	Ex	SO			SO	SO			RM	TD 2124-JDC	3	1	2	3	1	2			MC	87A-EF	2	Ex	1	2	3	1			CC	TD 2023-JDC	2	3	1	2	3	1														
14:30	CC	TD 2124-04	2	3	1	2	3	1			SQ	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
15:30	FG	77C-EF	1	2	3	1	2	3			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1													
16:30	RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
17:30	CC	TD 2124-04	2	3	1	2	3	1			CC	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
18:30	FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
19:30	JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
20:30	RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
21:30	CC	TD 2124-04	2	3	1	2	3	1			CC	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
22:30	FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
23:30	MC	87B-EF	2	3	1	2	3	1			MC	87B-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
24:30	RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
25:30	CC	TD 2124-04	2	3	1	2	3	1			CC	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
26:30	FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
27:30	JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
28:30	RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
29:30	CC	TD 2124-04	2	3	1	2	3	1			CC	1070-EF	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
30:30	FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			FG	97A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
31:30	JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			JN	77A-EF	3	1	2	3	1	2			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1			CC	1270-EF	1	2	3	1	2	3	1												
32:30	RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			RM	TD 2023-EF	1	Ex	3	1	2	3			CC	12																														

Anexo 13 – Póster referente à atividade “D. Dinis sem barreiras”



Anexo 14 – Cartaz referente à atividade “D. Dinis a pedalar”

**SERÁ QUE
TENS
PEDALADA?**

Queres andar de bicicleta?

**APROVEITA O TEU INTERVALO
DA MELHOR FORMA!**

TERÇA-FEIRA: 9-20; 10-20; 11-25
QUARTA-FEIRA: 10-20; 11-25

Campo Exterior, perto dos balneários





NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2022/2023


FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Anexo 15 - Autorização para o passeio de bicicleta inserido no Projeto “D. Dinis a pedalar”



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS
R. Adriano Lucas - Tel. 239 497570 - Fax 239497579
3030-264 COIMBRA
direcao@esdmdinis.pt

AUTORIZAÇÃO_PASSEIO DE BICICLETA "D. DINIS A PEDALAR"

Eu, Encarregado/a de Educação do aluno(a) _____, da turma _____, do _____ ano, n.º _____, declaro que autorizo a participação do meu educando(a), na referida atividade, que consiste num passeio de bicicleta, desde a Escola Secundária D. Dinis à Mata Nacional do Choupal (cerca de 6 km), no dia 6 de Junho, com início às 9H30. Mais declaro que é da minha responsabilidade a informação prévia de qualquer problema ou limitação ao nível da saúde relativo ao meu educando(a). O aluno terá de saber andar de bicicleta.

A situação das faltas está devidamente acautelada.

A presente inscrição terá de ser entregue até ao dia 2 de Junho (6ª feira).

Equipamento/material a utilizar na atividade:

- roupa, calçado confortável e adequado para andar de bicicleta;
- bicicleta;
- capacete;
- garrafa com água;
- colete sinalizador.

Regras a respeitar durante o percurso:

- Realizar todo o percurso em conjunto com o grupo, não podendo afastar-se dos seus colegas;
- Respeitar todas as indicações fornecidas pelos docentes de EF;
- Hidratar-se durante o percurso, em caso de necessidade;
- Demonstrar uma conduta correta e responsável, respeitando os ritmos dos demais participantes;
- Não fazer paragens, nem ultrapassar os colegas, sem terem sido dadas indicações superiores para tal;
- Não deitar lixo para o chão durante todo o percurso.

Inscrições da família na atividade:

(caso alguém da família se queira inscrever deve registar no quadro seguinte)

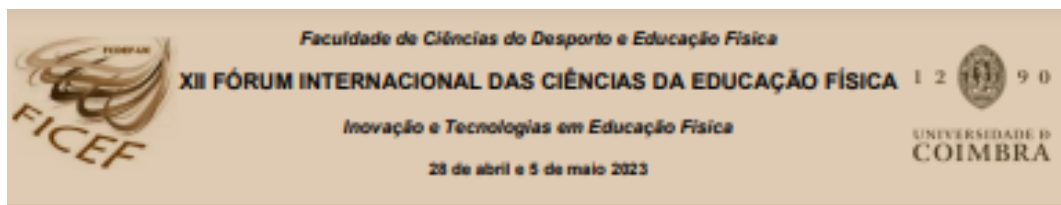
Grau de parentesco	Nome	Idade

O/A Encarregado/a de Educação: _____ Data ___/___/2023

Contacto do Encarregado/a de Educação: _____



Anexo 16 – Certificado FICEF



DIPLOMA

Tiago Pancas

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 MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2023.06.13 10:45:12+0100


(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Anexo 17 – Certificado Olimpíada Sustentada

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Tiago Pancas

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olimpica 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 18 - Certificado do módulo “Structuring your article correctly”



Anexo 19 – Certificado do módulo “From article to art: Creating visual abstracts”



Anexo 20 – Certificado do módulo “How to prepare a proposal for a review article”



Anexo 21 – Certificado do módulo “Guide do reference managers: How to effectively manage your references



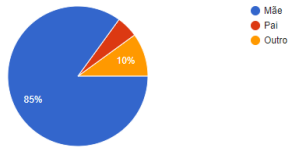
Anexo 22 – Certificado do módulo “How to turn your thesis into an art



Anexo 23 – Resultados do Questionário Inicial

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

20 respostas



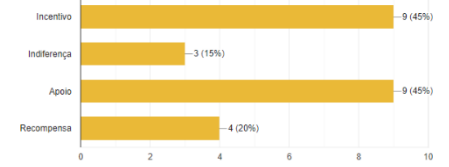
6. O(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação incentiva-te a estudar e a ir às aulas?

20 respostas



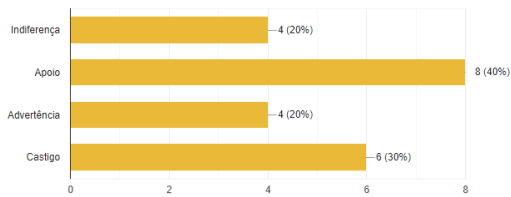
8. Qual a atitude do(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação perante os teus resultados positivos?

20 respostas



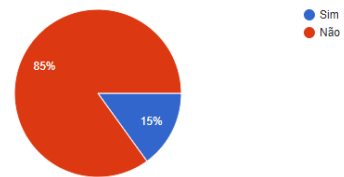
9. Qual a atitude do(a) teu(tua) Encarregado(a) de Educação perante os teus resultados negativos?

20 respostas



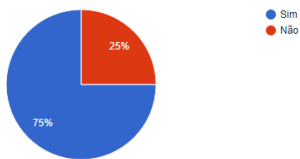
10. Deslocas-te para a escola a pé?

20 respostas



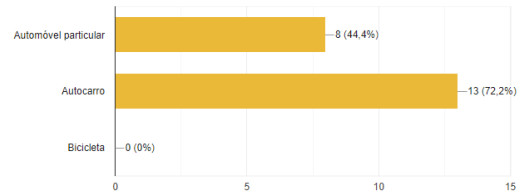
12. Costumas tomar o pequeno-almoço antes de vir para a escola?

20 respostas



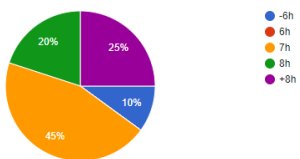
11. Se não, qual o meio de transporte utilizado para te deslocares para a escola?

18 respostas



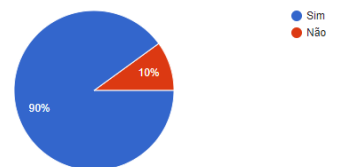
13. Quantas horas dormes?

20 respostas



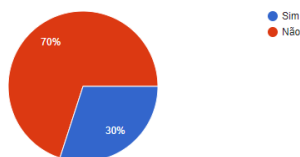
20. Gostas de Educação Física?

20 respostas



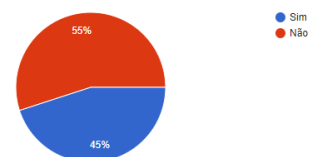
30. És federado(a) em algum desporto?

20 respostas



28. Praticas desporto fora do meio escolar?

20 respostas



Anexo 24 – Análise descritiva dos valores da média e desvio padrão

Questão	N	Média	Desvio-padrão
1- Porque vou arranjar problemas se não o fizer	171	3,44	1,421
2- Porque quero aprender novos exercícios	171	4,19	1,454
3- Porque as aulas de EF são divertidas	171	4,56	1,428
4- Mas não sei porquê	171	3,59	1,420
5- Porque é o que é suposto eu fazer	171	4,08	1,515
6- Porque me sentira culpado se não o fizesse	171	3,87	1,497
7- Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	171	4,28	1,385
8- Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	171	4,49	1,470
9- Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	171	3,60	1,450
10- Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	171	3,91	1,513
11- Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	171	3,96	1,443
12- Porque quero melhorar a minha execução na EF	171	4,42	1,485
13- Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	171	3,63	1,507
14- Porque é obrigatório	171	3,63	1,452
15- Porque fico incomodado quando não o faço	171	3,97	1,365
16- Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	171	4,22	1,486
17- Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	171	4,23	1,519
18- Mas não percebo o objetivo de fazer EF	171	3,58	1,618