1 2 9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia, Junto da Turma 7.º D no Ano Letivo 2022/2023

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

João Pedro Marques Sampaio
2018302291
Junho de 2023

João Pedro Marques Sampaio

2018302291

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA 7.º D NO ANO LETIVO 2022/2023

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

Orientador:
Prof. Doutor Buno Avelar Rosa

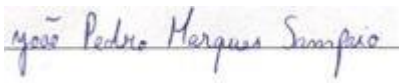
COIMBRA

2023

Sampaio, J. P. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, junto da turma 7.º D, no ano letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

João Pedro Marques Sampaio, aluno n.º 2018302291 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 artigo n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento n.º 400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 26 de junho de 2023



(João Pedro Marques Sampaio)

Dedicatória

Aos meus.

Aos que cá em baixo me amparam as quedas e aos que lá de cima guiam o meu caminho.

A saudade é muita, mas reconforta-me pensar que esta conquista também é vossa.

"In memoriam" daqueles que dão cada passo a meu lado

† António Sampaio Loureiro (15/06/1926 - 11/08/2005)

† Emília de Oliveira Duarte (26/08/1923 - 26/08/2019)

† Maria Júlia de Oliveira Loureiro (1/06/1948 – 23/10/2018)

Neste momento em que culmina (para já) o meu inesquecível e desafiante percurso académico, surge em mim a necessidade de agradecer a toda a gente que cruzou caminhos comigo e me ajudou, de forma direta ou indireta, para que aqui chegasse.

Começar por agradecer aos meus pais, eles que sempre me incentivaram e apoiaram em todas as etapas da minha vida, não tendo sido esta uma exceção. São eles os meus maiores ídolos e a minha maior fonte de inspiração, os verdadeiros pilares da minha vida social e académica e o principal motivo pela qual segui a área do ensino. Espero um dia conseguir ser para eles metade do que foram para mim.

À minha irmã que, apesar da diferença de idades, me ensinou que a maturidade é mais do que os números que vêm gravados no cartão de cidadão e que me suportou em tantos momentos de carência afetiva, encontrando sempre as palavras certas para o fazer.

Aos meus avós maternos e ao meu padrinho por serem sempre sinónimo de casa e desempenharem tantas vezes o papel de segundos pais.

Ao meu primo João Miguel pela amizade; ao Adrian Del Rio, ao André Pereira, ao André Pinheiro, ao David Silva, ao Luís Faria e ao Ricardo Bilro, grupo de amigos que me acolheu em Coimbra, não esquecendo o André Silva, a Catarina Castanheira, o João Costa e o Mário Neves também eles no coração. Fizeram cada segundo deste percurso valer ainda mais a pena. Comecei convosco e, apesar de longe de alguns, terminarei ao vosso lado; sei que estaremos juntos em cada etapa da vida. À Beatriz Silva, um agradecimento pelo carinho de sempre, por me conhecer como poucas pessoas e por ter sido a força que tantas vezes duvidei ter. És imprescindível, mesmo sem o saberes.

Aos colegas com quem partilhei o campo e se tornaram numa segunda família, obrigado por todos os momentos. Marcaram-me e criei convosco memórias que jamais esquecerei. Uma palavra especial ao mister e grande amigo "Pichel" que me deu a oportunidade de cumprir o sonho de envergar a camisola da mágica Briosa. Honrei a Associação Académica de Coimbra (AAC) desde o primeiro segundo em campo, serei sempre o vosso "Kevinho".

À professora Lurdes Pereira e ao Professor Doutor Bruno Avelar Rosa por cada ensinamento, por cada sugestão, por cada aconselhamento. Enfim, por me terem, de forma audaz e capaz, guiado e encorajado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Cecília Loureiro quero agradecer a atenção, o carinho, os desabafos e todas as aprendizagens. Por, acima de tudo, me ter sempre dado a liberdade de

desempenhar um papel ativo e de certa importância enquanto seu assessor. Jamais me esquecerei de si.

Aos meus alunos quero agradecer a recetividade, a cooperação e a compreensão em cada aula. Aprendi imenso com cada um de vocês e jamais esquecerei as memórias criadas convosco ao longo deste ano; afinal de contas, serão sempre a minha primeira turma. Foi gratificante ver o vosso empenho em aprender e superar desafios e espero ter contribuído de alguma forma para o vosso desenvolvimento académico e pessoal. Têm em mim um amigo com quem podem contar para a vida.

Não posso deixar de mencionar a enorme importância do Núcleo de Estágio. A partilha de ideias, o companheirismo e a entreajuda foram elementos essenciais para o sucesso de todos. Freches, companheiro de andanças Erasmus, Botas e Curica, meros desconhecidos quando chegámos ao estágio, obrigado por terem tantas vezes sido "muleta", convosco criei memórias que guardarei para sempre e que deixarão saudade. Desejo-vos a maior das sortes no futuro, acompanharei bem de perto o vosso trajeto, que, estou convicto, será de sucesso.

Por fim, um agradecimento especial a todos os agentes educativos da Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (E.B. 2,3) Dr.ª Maria Alice Gouveia, destacando os docentes da Área Disciplinar de Educação Física e os Assistentes Operacionais que me apoiaram em todas as atividades que desenvolvi ao longo do ano letivo, tornando este espaço de trabalho acolhedor e propício ao ensino e aprendizagem. Fizeram-me sentir em casa desde o primeiro dia e o vosso apoio foi fundamental para o meu bem-estar e para o meu desenvolvimento profissional. Uma palavra especial para as professoras Ana Marta e Maria João com quem fui mantendo proximidade, tendo tido para comigo sempre uma palavra amiga.

Termino este estágio com a sensação de dever cumprido, sabendo que dei o meu melhor para contribuir para o crescimento dos alunos e para a promoção da prática desportiva. Foram momentos de aprendizagem, superação e construção de relações interpessoais significativas.

A todos o meu muito obrigado pela oportunidade de aprendizagem e por fazerem parte desta jornada enriquecedora. Desejo-vos muito sucesso nas vossas trajetórias e que continuem a construir um futuro promissor em prol da educação.

Com gratidão,

João Sampaio

A segunda função mais importante do professor é ensinar a aprender.

A primeira continua sendo o exemplo.

F. Pimentel de Almeida

RESUMO

Este relatório visa espelhar o trabalho desenvolvido na Escola E. B. 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia - Coimbra, com vista à obtenção da profissionalização em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário supervisionada pela Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC), estando enquadrado na prática letiva e não letiva do estagiário.

O Relatório de Estágio, por um lado, reflete todas as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas junto da turma do 7.º D, bem como as dimensões de gestão escolar, de projetos e parcerias educativas e de atitude ético-profissional e, por outro, apresenta o tema de investigação que incidiu sobre a motivação para a prática de EF entre os sexos masculino/feminino.

Assim, o presente relatório apresenta-se dividido em três capítulos, um de caráter contextual, outro de cariz reflexivo baseado na prática curricular e extracurricular desenvolvidas, e o último de apresentação do tema-problema tratado. Os anexos servem para ilustrar aspetos referidos ao longo do relatório.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio pedagógico. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. Análise didática. Dimensões formativas. Investigação. Motivação.

ABSTRACT

This report aims to reflect the work developed in Escola E. B. 2.3 Dr.ª Maria Alice Gouveia - Coimbra, in order to obtain the professionalisation in Physical Education teaching in basic and secondary education supervised by Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC), being framed in the teaching and non-teaching practice of the trainee.

The Training Report, on the one hand, reflects all the teaching-learning activities developed with the class of 7th D, as well as the dimensions of school management, projects and educational partnerships and ethical-professional attitude and, on the other hand, presents the research theme which focused on the motivation for the practice of Physical Education among males and females.

Thus, this report is divided into three chapters, one of contextual character, another of reflective nature based on the curricular and extracurricular practice developed,

and the last one of presentation of the problem theme addressed. The appendices serve to illustrate aspects referred to throughout the report.

Keywords: Teacher training. Physical Education. Teaching-Learning. Didactic analysis. Formative dimensions. Investigation. Motivation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAC – Associação Académica de Coimbra

AE – Aprendizagens Essenciais

AECS – Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COP - Comité Olímpico de Portugal

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EB 2,3 – Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos

EBDMAG – Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia

EE – Encarregado(a) de Educação

EF - Educação Física

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP – Estágio Pedagógico

FCDEFUC – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra

FICEF – Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

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

NE – Núcleo de Estágio

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

UD – Unidade(s) Didática(s)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Espaços Desportivos 5
Figura 2 - Caracterização geral da turma 7.º D 9
Figura 3 - Continuum de Motivação 50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades/Modalidades desportivas extracurriculares dos respondentes ... 52
Gráfico 2 - Médias e desvios padrão, por sexo, em função das dimensões em análise.. 54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Mapas de rotação de espaços (semanas 1 e 2) 6
Tabela 2 - Calendário Escolar 2022/2023 7
Tabela 3 - N.º de aulas previstas ao longo do ano letivo 7
Tabela 4 - Desafios no Plano Anual 14
Tabela 5 - Desafios no planeamento das UD 17
Tabela 6 - Desafios na elaboração do Plano de Aula 21
Tabela 7 - Desafios na dimensão Instrução 26
Tabela 8 - Desafios na dimensão Gestão e Organização 29
Tabela 9 - Desafios na dimensão Clima e Disciplina 30
Tabela 10 - Desafios nas decisões de ajustamento 32
Tabela 11 - Desafios na Avaliação Formativa Inicial 33
Tabela 12 - Desafios na Avaliação Formativa 34
Tabela 13 - Desafios na Avaliação Sumativa 35
Tabela 14 - Desafios na Assessoria ao DT 39
Tabela 15 - Projetos e Parcerias 39
Tabela 16 - Formação realizada 42
Tabela 17 - Resumo de alguns estudos realizados em Portugal com jovens sobre a motivação para a pática desportiva (Adapt. de Pereira, 1997) 47
Tabela 18 - Caracterização da amostra 51
Tabela 19 - Itens e fatores motivacionais de acordo com o questionário PLOCQ 53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA 1
1. HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO FORMATIVO 1
2. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL 4
2.1. A ESCOLA 4
2.1.1. RECURSOS HUMANOS 4
2.2. ÁREA DISCIPLINAR 7
2.3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO 8
2.4. A TURMA 9
CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE REFLEXIVA 10
ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM 10
1. PLANEAMENTO 11
1.1. PLANO ANUAL 13
1.2. UNIDADES DIDÁTICAS 15
1.3. PLANO DE AULA 18
2. REALIZAÇÃO 21
2.1. INSTRUÇÃO 22
2.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO 27
2.3. CLIMA E DISCIPLINA 29
2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO 30
3. AVALIAÇÃO 32
3.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL 33
3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA 34
3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA FINAL 35
3.4. AUTOAVALIAÇÃO 36
4. COADJUVAÇÃO NO 2.º CEB 36
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR 38
ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS 39
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL 41
CAPÍTULO III – TEMA-PROBLEMA 43
1. RESUMO 43
2. ABSTRACT 43
3. INTRODUÇÃO 44

4. REVISÃO DA LITERATURA 45
5. METODOLOGIA 51
5.1. OBJETIVOS 51
5.1.1. OBJETIVO GERAL 51
5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 51
5.2. AMOSTRA 51
5.3. INSTRUMENTOS 52
5.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS 53
6. RESULTADOS 54
7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS 55
8. CONCLUSÃO 58
9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES 60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61
Relatório de Estágio 61
Tema/Problema 64
ANEXOS 68

INTRODUÇÃO

O estágio pedagógico visou capacitar, neste 2.º ano, em contexto real, o estagiário com ferramentas nas dimensões do desenvolvimento curricular, da didática da Educação Física, da investigação educacional aplicada e da administração e gestão escolar.

Esta caminhada com vista à formação enquanto futuros docentes de Educação Física, resultou da nossa envolvência e cumprimento de todas as tarefas implícitas no Estágio Pedagógico (EP) e Relatório de Estágio, sempre sob orientação e supervisão dos docentes da Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia (EBDMAG) e da FCDEF-UC.

O presente relatório responde ao ponto C.1 do Guia de Estágio e serve o propósito de espelhar, de forma reflexiva e crítica, o que foi sendo realizado ao longo do 2.º ano de EP, entre o trabalho pedagógico-didático desenvolvido na EBDMAG e a investigação científica ocorrida na FCDEF-UC. Por isso, reservam-se, no presente documento, três capítulos cujos assuntos versam a integração no ambiente escolar do professor estagiário, com apresentação do contexto que o recebeu (Capítulo I) e da prática pedagógica desenvolvida (Capítulo II), e o Tema-Problema aprofundado ao longo de Estágio Pedagógico: *Motivação dos Alunos Para a Educação Física: Relação Entre Sexo e Envolvimento na Prática da Disciplina - Estudo de caso baseado na EB 2,3 Dr.ª M.ª Alice Gouveia – Coimbra* (Capítulo III).

Tratando-se de um trabalho extenso que decorreu ao longo do ano letivo, muito do que nele é exposto, e que não consta deste Relatório, está justificado nos diversos documentos do Dossiê de Estágio, partilhado com os orientadores, encontrando-se este organizado de acordo com as 4 áreas previstas no já referido Guia de Estágio: Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem; Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar; Área 3 – Projeto e Parcerias Educativas; Área 4 – Atitude Ético-Profissional.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. HISTÓRIA DE VIDA E PERCURSO FORMATIVO

O João Pedro e a escola cresceram juntos.

Na verdade, todos nós (ou a grande maioria) somos obrigados, desde cedo, a cruzar-nos com a escola e a ver nela a nossa segunda casa. Porém, se perguntássemos a cada um de nós, durante a escolaridade obrigatória, pela sua época/fase favorita do ano, 80 a 90% dos alunos iriam, com toda a certeza, dizer que eram as férias, precisamente a

altura em que a escola se encontra ausente das suas vidas. Ao contrário da grande maioria, mesmo nas férias, o meu grande *hobby* era ir para a escola. Certo é que não seria com o intuito de me fechar numa sala de aulas a estudar, o meu verdadeiro foco giraria em torno dos computadores incríveis que havia na sala de professores e dos campos de cimento ou alcatrão de onde só saía no finalzinho do dia quando me chamavam para ir para casa.

"Mas, como é que ele, sendo aluno, tinha acesso à sala de professores e aos campos da escola nas férias?"

É a partir desta pergunta que todas as restantes respostas surgem. Ainda que em escolas distintas, os meus pais são professores de línguas. Foram eles os responsáveis pelo meu contacto precoce com a escola e os principais "culpados" por este gosto quase "genético" pela mesma.

Cresci sob uma perspetiva estereotipada que colocava a escola como expoente máximo da vida, o sítio indicado para crescer de forma saudável até ao 12.º ano, altura em que teria de decidir que rumo dar à minha vida. Importante referir que, pelo menos durante 8 desses 12 anos, conciliei os estudos com o meu primeiro grande amor, o futsal e a prática desta modalidade. Grande parte das memórias felizes e dos grandes momentos da minha vida surgem dessa altura.

Ri, chorei, estudei (muito), lutei, apaixonei-me, trabalhei, corri, caí, levantei-me, cresci, aprendi. Títulos com o clube, vitórias no corta-mato escolar e no Mega Sprint, concursos de leitura e de empreendedorismo, chamadas à Seleção Distrital de Viseu, viagens de estudo, futsal escolar às quartas-feiras à tarde e a escola toda a apoiar, chegadas à sala todo suado depois do "intervalo grande", apostas de berlindes, saraus de final de ano, etc.

Todos os momentos referidos, e até alguns menos positivos (e principalmente estes), fizeram de mim o que hoje sou e o que era aquando do término da escolaridade obrigatória. Foi essa a altura em que tive de tomar uma decisão, decisão tomada à última da hora de frente para o computador e para a plataforma de concurso ao ensino superior. Nesse mesmo dia pesaram todas as memórias referidas e o gosto pelo futsal, modalidade que queria continuar a praticar. Em função de uma proposta tentadora de um clube, a escolha pela continuidade dos estudos acabou por recair na cidade da Covilhã e na Universidade da Beira Interior. Os pré-requisitos já tinham sido realizados na FCDEF-UC e, por isso, o curso de Ciências do Desporto estava à minha espera. Uma escolha pesada com muito cuidado e feita com o coração. Prossegui a prática desportiva na

Associação Desportiva do Fundão e estive, de setembro até às férias de Natal, sem ver os meus pais em consequência da faculdade e dos treinos. Foi uma mudança de realidades repentina e um ano que me fez crescer em vários campos, principalmente ao nível da autonomia. Passei por momentos duros e desejei várias vezes o colo distante dos meus pais. Os telefonemas constantes iam amenizando as saudades. Se antes me considerava resiliente e determinado, percebi, nessa altura, que guardava em mim forças que eu próprio desconhecia.

Uma vez concluído esse ano com distinção escolar e até desportiva, tomei uma decisão. Desagradado com o ensino na "Cidade Neve" e com saudades de casa percebi que era altura de voltar a aproximar-me da família e dos amigos e de seguir, de verdade, outro sonho que tinha: o de seguir as pisadas do meu pai e estudar em Coimbra. Sentir o que era ser estudante em Coimbra, fazer parte da tradição coimbrã e representar no peito o emblema da AAC foram aspetos que sempre me encantaram. E esse encanto trouxe-me, no ano seguinte, a Coimbra. Passaram 5 anos desde então. Durante este tempo fiz as verdadeiras amizades da minha vida e vivi tudo o que a academia me proporcionou. Envolvi-me em vários projetos, tanto a nível associativo como académico e desportivo, dediquei mais tempo à família e aproximei-me de casa (Nelas), estudei (muito) e licenciei-me. Percebi que tomei, de facto, a melhor opção que podia ter tomado. E, no final deste meu percurso, fica fácil perceber a escolha e preferência por este mestrado. A boa relação com as outras pessoas, a educação, o respeito, o gosto enorme por tudo o que é desporto, desde o futsal ao atletismo, a passar pela natação e pelo ténis, o saber ser resiliente, o trabalhar arduamente, o ser incansável mesmo quando faltam as forças, o saber definir prioridades, o ser proativo, o saber perder, o "saber erguer", tudo valores que carrego numa mochila maior do que aquela que carregava quando me apresentei no primeiro dia de escola cheia de livros. É a mochila da vida, mochila que quero continuar a levar para a escola cheia de ensinamentos. A escola é o meio onde me vejo definitivamente a partilhar com os alunos todos estes valores e a transmitir-lhes um pouco daquilo que fui aprendendo dentro da área que mais gosto, a do desporto. Foi na escola que cresci e é na escola que quero, definitivamente, continuar a crescer, ajudando também a crescer os outros.

2. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL

2.1. A ESCOLA

A E. B. 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia é a escola onde está sediado o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. É uma escola pública com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, possuindo doze turmas do segundo ciclo, seis no 5.º ano e seis no 6.º ano, e quinze turmas no terceiro ciclo, existindo cinco turmas por cada ano (7.º ao 9.º), num total de cerca de 750 alunos.

2.1.1. RECURSOS HUMANOS

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul conta com nove professores de Educação Física, seis dos quais lecionam na EBDMAG, dois na EB 2,3 de Ceira e um em ambas as escolas. O Núcleo de Estágio de EF, orientado pela Professora Lurdes Pereira, foi constituído por quatro estagiários. Além disso, existem também três assistentes operacionais alocados à disciplina de EF, dos quais dois se responsabilizam pela supervisão e gestão do material desportivo dos Pavilhões 1 e 2 e um pelo Polidesportivo Exterior.

2.1.2. RECURSOS ESPACIAIS

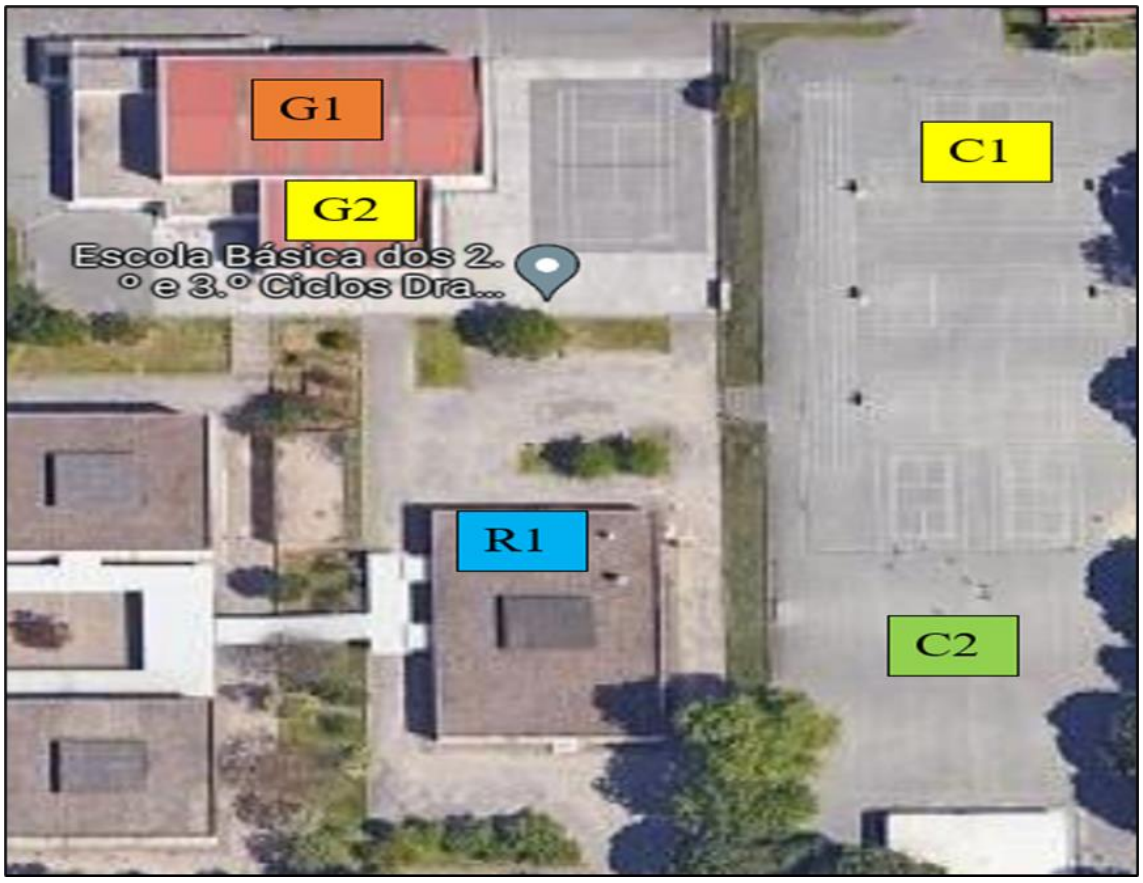
Para o ensino da Educação Física a EBDMAG tem ao seu dispor um pavilhão gimnodesportivo (G1) que possui um espaço amplo de 40mx20m, preparado com 2 tabelas de basquetebol. Este espaço permite a lecionação das matérias de voleibol, badminton, basquetebol, futsal, andebol e condição física. Embora tenha condições mínimas para que se lecionem os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), estes são preferencialmente lecionados nos campos exteriores, uma vez que têm mais condições e não envolvem perda de tempo com a logística da montagem e desmontagem de balizas. O pavilhão possui também uma sala pequena (G2) de 20mx15m que é utilizada essencialmente para as diversas disciplinas da ginástica e para o salto em altura.

A escola possui ainda um campo de ténis no exterior, o campo 1 (C1), que tem 6 tabelas de basquetebol, uma pista de atletismo de 60m e ainda uma caixa de saltos em comprimento. Além disso, existe ainda o campo 2 (C2), que possui 4 balizas de futsal/andebol, sendo este segundo campo utilizado para a lecionação das matérias que exigem balizas, o futsal e o andebol. Existe também uma pequena galeria (R1) que é utilizada para sala de dança e demais atividades expressivas que fica situada no bloco do

refeitório, para onde também vão algumas turmas quando a rotação passa pelo C2 e a meteorologia não é favorável à prática da aula.

Além do referido, a escola possui ainda uma arrecadação de material desportivo para o interior e uma outra arrecadação para o exterior. Existem também 2 balneários para os alunos que fazem a prática no pavilhão e outros 2 balneários para utilização do exterior. No pavilhão gimnodesportivo existe ainda um gabinete para os docentes de Educação Física.

Figura 1 - Espaços Desportivos



C1 – Campos exteriores (basquetebol) C2 – Campos exteriores (futsal/andebol) G1 – Pavilhão Gimnodesportivo G2 - Sala de ginástica e dança R1 – Galeria (dança e atividades expressivas)

Trabalha-se por rotação de espaços, com organização semanal, havendo abordagem multimatéria durante o período. Deste modo, o sistema de rotação semanal, definido em área disciplinar de EF, processa-se, maioritariamente, em 3 espaços, conforme os mapas apresentados no Quadro 1, sendo o R1 utilizado apenas quando as condições climatéricas são adversas e não permitem a prática no exterior.

Tabela 1 - Mapas de rotação de espaços (semanas 1 e 2)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
MANCHA HORÁRIA – 2022/2023

MAPA 1
De 19/09 a 23/09

	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
Hora	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1
08.30 - 09.15	7D	5G			8A	9C	8B		6B	6A	5D		8B	8C	5A		9B			
09.15 - 10.00	7D	5G			8A	9Cd	8B		6B	6A	5D		9D	8Cd			9B			
10.15 - 11.00	7A		6E		5C				6F	7B	9B		5F	7Cd	9C		7Bd			
11.00 - 11.45	7A	5F	6E		5C				6F	7B	9Bd		5F	7C	9C		7B			
12.00 - 12.45	5D	5B	6A		8C	6D			5G	6E			5B	7A	5C		9A	8Ad		
12.45 - 13.30	6B				8C	6D			5E	6C	7D		5B	7Ad			9Ad	8A	6F	
13.45 - 14.30																				
14.30 - 15.15													6D							
15.30 - 16.15	9D	5A	6C		7C	8D	9A						8D				5E			
16.15 - 17.00	9D	5A	6C		7C	8Dd	9A						8D				5E			
17.00 - 17.45																				
17.45 - 18.30																				

G1 – Pavilhão; G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol/ Setor de Atletismo); C2 – Exterior (Campos de Futebol/Andebol)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL
ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
MANCHA HORÁRIA – 2022/2023

MAPA 2
De 26/09 a 30/09

	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
Hora	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1	G1	G2/C1	C2	R1
08.30 - 09.15	5G	7D			8B	8A	9C		5D	6B	6A		5A	8B	8C		9B			
09.15 - 10.00	5G	7D			8B	8A	9Cd		5D	6B	6A		8Cd	9D			9B			
10.15 - 11.00	6E	7A			5C				9B	6F	7B		9C	5F	7Cd		7Bd			
11.00 - 11.45	6E	7A	5F		5C				9Bd	6F	7B		9C	5F	7C		7B			
12.00 - 12.45	6A	5D	5B		6D	8C			6E	5G			5C	5B	7A		8Ad	9A		
12.45 - 13.30	6B				6D	8C			7D	5E	6C		7Ad	5B			6F	9Ad	8A	
13.45 - 14.30																				
14.30 - 15.15													6D							
15.30 - 16.15	6C	9D	5A		9A	7C	8D						8D				5E			
16.15 - 17.00	6C	9D	5A		9A	7C	8Dd						8D				5E			
17.00 - 17.45																				
17.45 - 18.30																				

G1 – Pavilhão; G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol/ Setor de Atletismo); C2 – Exterior (Campos de Futebol/Andebol)

Excecionalmente, o Pavilhão (G1) é utilizado por duas turmas em simultâneo, quando as condições meteorológicas são adversas e a matéria a abordar não é possível ser lecionada no espaço R1.

2.1.2. RECURSOS TEMPORAIS

As turmas do 3.º CEB têm 135 minutos semanais de Educação Física, distribuídos por uma sessão de 45 minutos e outra de 90 minutos, correspondendo a três aulas. A turma do 7.º D teve aulas de EF à segunda-feira, das 8:30 às 10:00 h. (90') e à quarta-feira, das 12:45 às 13:30 h. (45') (1.º e 2.º períodos) e das 11:00-11:45 h. (3.º período).

Tendo em conta o calendário escolar 2022/23, definido pelo Ministério da Educação (Tabela 2), as aulas de EF do 7.º D, distribuem-se pelos três períodos conforme a Tabela 3 abaixo apresentada:

Tabela 2 - Calendário Escolar 2022/2023

Calendário Escolar (2022/2023)		
Períodos letivos	**Início**	**Fim**
1.º Período	13-16 de setembro de 2022	16 de dezembro de 2022
2.º Período	3 de janeiro de 2023	31 de março de 2023
3.º Período	17 de abril de 2023	14 de junho de 2023
Interrupções letivas (Férias)	**Início**	**Fim**
1.ª	19 de dezembro de 2022	02 de janeiro de 2023
2.ª	20 de fevereiro de 2023	22 de fevereiro de 2023
3.ª	03 de abril de 2023	14 de abril de 2023

Tabela 3 - N.º de aulas previstas ao longo do ano letivo

Distribuição do N.º de Aulas Previstas				
Período Letivo	**1.º Período**	**2.º Período**	**3.º Período**	**Total do ano letivo**
N.º de Aulas previstas	38	34	25	97

2.2. ÁREA DISCIPLINAR

A Área disciplina de EF é constituída por nove professores de Educação Física, seis dos quais lecionam na EBDMAG e dois na EB 2,3 de Ceira e um docente desempenha funções nas duas escolas. O Núcleo de Estágio de Educação Física, orientado pela professora Lurdes Pereira, foi constituído por quatro estagiários. Além disso, existem, também, três assistentes operacionais alocados à disciplina de EF, dos quais dois se responsabilizam pela supervisão e gestão de material desportivo, dos Pavilhões 1 e 2 e um pelo Polidesportivo Exterior.

Durante todo o período em que estivemos na escola, notou-se que os professores mantinham um ambiente muito positivo e colaborativo, trabalhando juntos para tomar as

melhores decisões em benefício dos alunos e do ensino da Educação Física. É de ressaltar que os docentes foram muito recetivos com os estagiários, facilitando a integração dos mesmos na dinâmica da escola, mostrando-se disponíveis para esclarecer dúvidas sobre as matérias abordadas, estratégias mais vantajosas ou até para permutar espaços.

A professora Lurdes Pereira, responsável pela supervisão dos estagiários, teve um papel fundamental na nossa integração e desenvolvimento como futuros professores de Educação Física. Ela transmitiu-nos estratégias para que pudéssemos ter mais sucesso na transmissão de conhecimentos aos alunos das nossas turmas, acompanhou-nos ao longo de todo o estágio e em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

2.3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO

Os estudantes estagiários tiveram a oportunidade de lecionar aulas, colaborativamente, em todas as turmas da professora orientadora, nomeadamente os 7.º A e D, o 8.º B e o 9.º D. No entanto, cada um dos estagiários assumiu a responsabilidade de lecionar apenas numa destas turmas. Foi acordado que deveríamos assistir e, se necessário, auxiliar nas aulas uns dos outros para que pudéssemos contactar e aprender com diferentes realidades, apoiando-nos mutuamente e otimizando os momentos de aprendizagem.

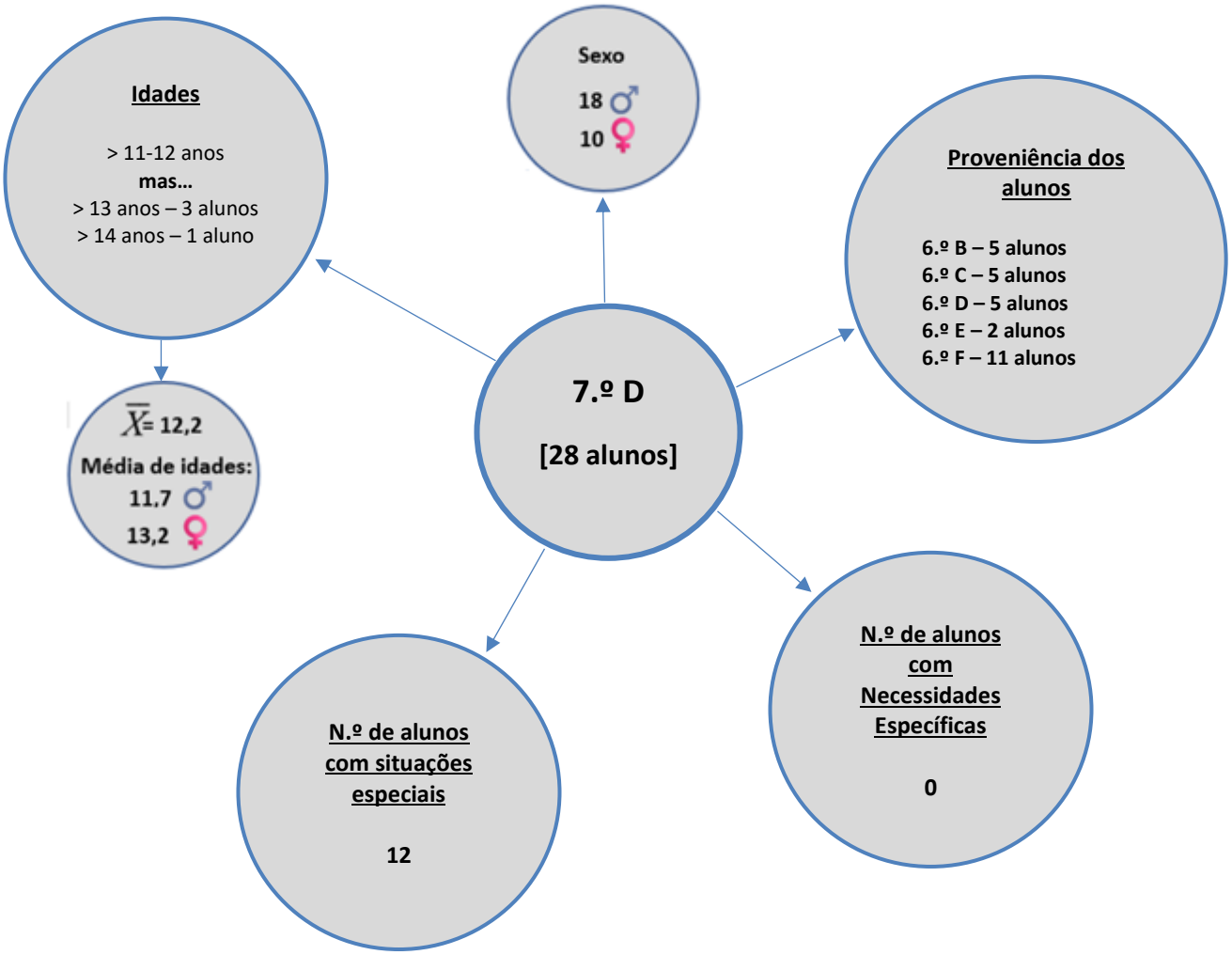
No início do estágio, ficou decidido que não haveria uma reunião semanal do Núcleo de Estágio (NE), mas reuniões diárias após cada aula, com o objetivo de refletir sobre as decisões tomadas nas áreas de Instrução, Gestão, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento. Isso permitiria uma melhor preparação para as próximas aulas, evitando repetir os mesmos erros, e uma progressão mais adequada no processo de ensino.

No final de cada aula, a reflexão era iniciada pelos estagiários, exigindo-se que todos prestassem atenção às dinâmicas dos colegas para posterior correção de erros ou sugestões de melhoria, contribuindo para uma aprendizagem constante com rentabilização dos recursos.

2.4. A TURMA

A turma lecionada foi o 7.º D e pode ser caracterizada do seguinte modo:

Figura 2 - Caracterização geral da turma 7.º D



A turma não apresentava nenhum aluno com Necessidades Específicas (NE) que implicassem Medidas Seletivas e/ou Adicionais e Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Existiam apenas 4 alunos com Medidas Universais.

Situações Especiais:

- ✓ 1 aluno portador de "Diabetes – Tipo 1" - por este motivo, fazia-se acompanhar, permanentemente, de uma bomba de administração de insulina, sensor de medição de glicémia no braço e aplicação no telemóvel para gestão dos diabetes.
- ✓ 2 alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), sendo que a um deles acrescia alguma impulsividade e lentidão na execução das tarefas.

- ✓ 1 aluno autista num grau ligeiro.
- ✓ 1 aluno acompanhado em consultas de terapia da fala, por apresentar dificuldades ao nível do processamento auditivo central, da leitura e da escrita. O discente apresentava também dificuldades de atenção.
- ✓ 3 alunos requeriam medidas diferenciadas por razões de saúde: dislexia e problemas de dicção, problemas de visão e problemas de audição.

Não houve necessidade de diferenciação pedagógica para estes alunos, no entanto alguns deles exigiram um maior acompanhamento e atenção, como foi o caso do aluno portador de diabetes tipo 1.

Relativamente à prática desportiva, dos 21 alunos que preencheram o questionário colocado no *Classroom* para recolha de dados pessoais, 16 disseram praticar desporto nos tempos livres sob a forma de modalidade desportiva. Apesar de 7 alunos não terem preenchido o questionário, desta amostra foi possível concluir que uma grande maioria (76,2%) incluía a atividade física nas suas vidas, para além da EF, o que, por si só, é um indicador muito positivo.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE REFLEXIVA

ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta área debruçar-nos-emos sobre as três etapas fundamentais para garantir o sucesso das atividades de ensino-aprendizagem: i) o planeamento, que envolve a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos a serem abordados e a escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas (são exemplo o plano anual, as unidades didáticas e o plano de aula); ii) a realização, que consiste na execução das atividades de ensino-aprendizagem planeadas, nas suas várias dimensões, utilizando as metodologias adequadas, no respeito pela diversidade dos alunos, sabendo que existem ritmos de aprendizagem diferentes e alunos com necessidades específicas que requerem atenção e trabalho mais individualizado; iii) e a avaliação, etapa crucial para verificar o progresso dos alunos e a eficácia das atividades de ensino. Refira-se, neste último aspeto que, durante o ano letivo, se recorreu à avaliação formativa e sumativa. Desta forma, foi mais fácil entender, numa primeira instância, em que nível se encontravam os alunos e, numa segunda fase, reajustar as metodologias de ensino, tendo como base a avaliação

inicial. Através deste processo, foi possível verificar a evolução dos alunos ao longo das aulas de cada Unidade Didática com as aprendizagens mais consolidadas.

Relativamente à relação pedagógica com a turma, procurou-se que o clima fosse cordial, respeitoso, dinâmico e empático, cumprindo as regras definidas no início do ano e mantendo um trabalho regrado e motivador, para que as aulas fossem efetivas e promovessem as aprendizagens.

1. PLANEAMENTO

Planear consiste na seleção e ordenamento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em consideração as condições locais (pessoas, espaços e materiais) e temporais (número de horas) (Bento, 2003).

O planeamento é um processo que se assume como fundamental, pois serve de linha orientadora do trabalho do professor para que o seu desempenho seja organizado, orientado e eficaz e para que se consiga atingir o sucesso que, no caso do professor de EF, acontece se os alunos aprenderem e adquirirem as aprendizagens essenciais nas diferentes matérias. O mesmo deve ser idealizado e realizado previamente à aula, para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade e decorra com eficácia. O estagiário deve dotar-se de competências profissionais relativamente ao planeamento do ensino, fundamentadas nos conhecimentos profissionais e científicos, de forma a atender ao enunciado dos programas oficiais, através duma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em vários momentos. O planeamento é fundamental para que os professores de Educação Física possam organizar o ensino e promover o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas. É baseado em objetivos concretos e orientado por princípios científicos para garantir a eficácia e a qualidade do ensino (Bossle, 2002; Guo, 2020; Inácio et al., 2014; Stanescu, 2013). Um bom planeamento ajuda no desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos, visto que possibilita uma abordagem mais estratégica e orientada. Além disso, um bom planeamento permite aos professores responder às necessidades e interesses dos alunos de forma mais adequada e personalizada, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Uma boa planificação de aulas de Educação Física depende de vários fatores, tais como a idade e o nível de habilidade dos alunos, os objetivos de aprendizagem, a disponibilidade de recursos e instalações, a duração da aula, entre outros. Para uma

planificação eficaz, é importante ter em mente as necessidades e interesses dos alunos, bem como as metas educacionais a serem alcançadas.

De acordo com Stanescu (2013), o planeamento da educação divide-se em várias etapas, começando com um planeamento anual e passando para um planeamento mais específico ao longo do tempo. Isso inclui o planeamento por período, por conteúdo didático e por planos de aula, ou seja, há uma transição gradual do planeamento geral para o planeamento mais detalhado e específico, percebendo, no entanto, a flexibilidade e adaptabilidade dos mesmos em função do nível de aprendizagem dos alunos.

Para alcançar os objetivos de aprendizagem desejados, é importante que haja uma conexão coerente entre as diferentes etapas do planeamento, garantindo assim uma progressão lógica no processo de ensino-aprendizagem. Assim, cada fase deve ser cuidadosamente planeada e organizada de forma a construir uma base sólida para as fases subsequentes. Por outras palavras, a planificação deve ser estruturada, de modo a permitir uma progressão natural da aprendizagem e garantir que os alunos possam alcançar o máximo de seu potencial.

Realce-se, neste aspeto, o trabalho desenvolvido pela orientadora da escola e pelo orientador da faculdade que foram corrigindo os estagiários e dando-lhes sugestões apropriadas, de modo a que o seu crescimento como profissionais de ensino se verificasse. Embora as indicações fossem pertinentes, não foi fácil compreender, nalgumas situações, a fronteira entre "Componentes Críticas" e "Critérios de Êxito" nem perceber a importância de associar a cada atividade da aula uma abordagem pedagógica. Na verdade, o plano de aula deve ser, em nosso entender, algo mais simples, prático e concretizável. Querer incluir os pressupostos de tudo quanto é documento orientador e teoria pedagógico-didática na planificação torna esta um documento academicamente interessante, mas de difícil e morosa redação. Sendo que o tempo disponível é limitado, este deve ser ocupado maioritariamente na preparação da aula e na organização de atividades e materiais e não no preenchimento de um documento cheio de colunas e de quadros. Embora se reconheça a preocupação em formar o estagiário da forma mais completa, tornando-o o melhor profissional possível, prefere-se o pragmatismo dos processos aos elaborados e desgastantes procedimentos.

1.1. PLANO ANUAL

Segundo um estudo de Stipanov (2005), a maioria dos professores experientes não encontra dificuldades nas tarefas de planeamento, enquanto a maioria dos estagiários enfrenta desafios emocionantes. Os principais obstáculos para os estagiários são a capacidade de adaptar os conteúdos às habilidades dos alunos e a capacidade de adaptar o plano a situações imprevistas.

Januário (2017) acentua a imprevisibilidade do sistema de ensino para justificar a necessidade de um documento que ajude a guiar os nossos passos e, referindo estudos de Januário, Anacleto e Henrique (2015) e de Januário (1996), conclui que o planeamento no ensino pode trazer vários benefícios: a diminuição da ansiedade e da confusão dos professores em início de carreira (aspeto também destacado por Griffey & Housner, 1991), a possibilidade de visualizar antecipadamente o ambiente de ensino, simulação e redução de erros, evitar os imprevistos, dar intencionalidade à atuação do professor, facilitar o trabalho em equipa entre os professores, auxiliar o empenho dos alunos na gestão do processo de aprendizagem e melhorar a eficácia pedagógica; pode ainda ajudar a evitar distúrbios comportamentais dos alunos, a gerir melhor o tempo da aula, a aumentar o tempo de prática dos alunos e, no geral, a melhorar a eficácia do ensino.

Iniciou-se o planeamento com a elaboração do Plano Anual, conhecidos que eram os anos de lecionação. Caracterizou-se a escola, tendo-se concedido atenção especial aos recursos humanos, espaciais e temporais; caracterizou-se a turma do 7.º D; aprofundou-se a matéria de ensino da EF pela análise dos referenciais curriculares homologados, incidindo nas finalidades, nos conteúdos, nas metodologias, nas *Aprendizagens Essenciais*, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e na avaliação; procedeu-se à escolha e programação das matérias a lecionar tendo por base os recursos disponíveis na escola, as rotações definidas pelo grupo de EF, as diretrizes do Ministério da Educação (ME) para o 7.º ano e as Aprendizagens Essenciais (AE), apesar de estarem definidas pelo grupo disciplinar as matérias a serem abordadas; traçou-se a sequenciação de conteúdos por período em função dos espaços determinados, do número e tempo das aulas disponíveis; esboçou-se a organização da aula (Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final); refletiu-se sobre três dimensões de intervenção pedagógica (Instrução, Gestão, Clima e Disciplina).

Valeu-nos nesta tarefa dificílima de elaborar o Plano Anual a cedência, por parte de colegas que já haviam feito os seus estágios, dos seus documentos que nos serviram de suporte e modelo. Inácio et al. (2014), referindo Matos (2010), referem:

> *Visto o PAT [Plano Anual da Turma] ser um documento importante para guiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo influência na maioria das ações do professor no exercício da docência, talvez fosse necessário para os professores estagiários, num processo de formação, a existência de documentos que permitissem guiar a construção do PAT, visto que uma das funções do planeamento é orientar o processo de ensino, possibilitando a maximização das aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.* (p. 6)

Concordando com os autores, parece-nos que seria de aceitar o que deixam como recomendação: que os documentos base sejam construídos em parceria entre as universidades e os locais de estágio, evitando-se a complexidade e imprevisibilidade do ato de ensinar.

Importante e benéfica foi a reflexão conjunta feita pelos 4 estagiários nalguns passos intermediada e acompanhada pela orientadora de estágio da Escola bem como o questionário inicial colocado no *Classroom* para recolha de dados pessoais e o inquérito passado (ver Anexo 1) com o intuito de elaborar o projeto de Investigação-Ação. Eles, como as aulas de diagnose, permitiram recolher dados fundamentais à identificação do perfil da turma e de cada aluno no que às diversas matérias dizia respeito, situando-os no respetivo nível (Introdutório, Elementar ou Avançado).

Realça-se o suporte teórico que suportou o documento, dada a inexperiência dos professores estagiários, mas isso não era garantia da eficiência do planeado na prática. Foi extremamente difícil distribuir equitativamente as matérias em função dos espaços postos à disposição do 7.º D e dos imprevistos que foram surgindo (ex.: corta-mato escolar, provas de Desporto Escolar, Olimpíada Sustentada, provas de aferição, …) ao longo dos períodos.

Tabela 4 - Desafios no Plano Anual

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Enquadramento com as metodologias de trabalho da escola.	- Diálogo com os diversos professores dos grupos disciplinares de Educação Física. - Consulta do *site* do Agrupamento, dos documentos dos grupos disciplinares de EF e apoio da orientadora.	**- Desafio Superado -** Adaptação rápida à escola e ao seu contexto.
Lecionação em multimatérias.	- Adaptação gradual às circunstâncias de espaço e tempo com apoio da orientadora e dos restantes professores de EF. - Trabalho de investigação acentuado.	**- Desafio Superado -** Mais à-vontade na preparação, lecionação e gestão das aulas e criação de melhores contextos de aprendizagem.

	- Apoio mútuo dos estagiários. - Observação de aulas de outros professores da escola e do estagiário da Escola Martim de Freitas.	
Adequação do Plano à prática.	- Escuta dos conselhos dos colegas e dos orientadores do AECS e da FCDEFUC. - Troca de ideias com os colegas estagiários. - Estar atento à evolução e características da(s) turma(s), registando progressos, questionando e orientando os trabalhos, no sentido do conhecimento dos alunos. - Preocupação com a coerência dos exercícios. - Reajustes constantes. - Reflexões no final de cada aula e preenchimento das fichas de observação (ver Anexo 2) do nosso núcleo, de outros núcleos e de outros professores. - Visionamento de vídeos e consulta de manuais. - Gravação e exploração de vídeos de suporte à prática pedagógica.	**- Evolução Positiva -** Aulas adequadas aos diferentes tipos de contextos, precavendo limitações e eventualidades.
Distribuição das matérias em função dos espaços.	- Apropriação das valências dos espaços. - Validação, por parte da orientadora, das propostas feitas. - Permuta pontual com outros professores de EF em função da(s) matéria(s) a lecionar. - Planificação das matérias em função das condições meteorológicas. - Diálogo colaborativo entre estagiários.	**- Desafio Superado -** A adaptação aos espaços aconteceu com naturalidade, a partir do momento em que houve adaptação às metodologias de trabalho dos grupos disciplinares 260 e 620 e se desenvolveu o domínio das matérias a tratar e aos espaços postos à disposição.

1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

A planificação das unidades didáticas (UD) é uma parte do processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao professor organizar e estruturar os conteúdos que serão ensinados ao longo de um determinado período de tempo. Uma boa planificação permite ao professor definir objetivos claros e específicos para cada aula, escolher as metodologias e recursos mais adequados para cada conteúdo, avaliar o progresso dos alunos e garantir uma progressão contínua e coerente do que é ensinado. Além disso, uma planificação bem elaborada permite ao professor antecipar dificuldades e ajustar a sua prática pedagógica para atender às necessidades de seus alunos, tornando o processo de ensino mais efetivo e significativo. Pais (2013) sintetiza estas ideias do seguinte modo:

> … as unidades didáticas como unidades de programação e modo de organização da prática docente [são] constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento

> curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequência ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (critérios e instrumentos). (p. 69)

Das UD previstas nas AE do 7.º ano foram trabalhadas Basquetebol, Voleibol, Andebol, Atletismo, Ginástica, Badminton, Futebol e Orientação. A sua abordagem obedeceu às características gerais da turma, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem das matérias e as habilidades dos alunos. Nem sempre se conseguiu o que era expectável, ou seja, que todos os alunos se sentissem motivados para a prática das matérias trabalhadas e obtivessem um rendimento semelhante e muito satisfatório. Na verdade, houve circunstâncias que obrigaram a adaptações e adequações em função da maior ou menor propensão do aluno ou do grupo para a atividade/área de formação (ver Anexo 3). Esta não é circunstância rara como houve ocasião de observar nas turmas dos outros estagiários e de outros professores e como é dito por Pais (2013) que coloca a tónica na flexibilidade do planeamento da UD para que se possa responder às reais necessidades dos alunos constituindo-se como sucesso.

O planeamento das unidades didáticas envolve a preparação detalhada das matérias a serem ensinadas, a organização da sequência de aulas e as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas. Pretende-se que os alunos progridam de forma coerente em cada UD, aprimorando as suas habilidades e conhecimentos em cada etapa, permitindo assim que tenham mais sucesso na aprendizagem e no domínio das matérias abordadas.

Em cada UD fez-se uma breve contextualização da matéria, apresentaram-se as regras básicas, fez-se a caracterização das ações motoras a abordar, bem como a identificação dos erros mais comuns, apresentou-se a sequenciação das aulas e os estilos de ensino a aplicar face às características da turma.

Refira-se que, durante a abordagem das UD, teve que se fazer ajustes nas Aprendizagens Essenciais, fruto de alguns desafios relacionados com a gestão do espaço disponível, do tempo atmosférico, de outros constrangimentos e dos resultados da avaliação formativa que foi sendo realizada. O nosso objetivo foi sempre criar condições e oportunidades de aprendizagem que acompanhassem os diferentes níveis e progressos dos alunos.

Sendo que no AECS se trabalha por multimatérias, as UD estendem-se ao longo do ano letivo, o que se, por um lado, facilita o relembrar constante das matérias e a motivação dos alunos originada pela diversidade das mesmas, por outro lado, constitui, por vezes,

confusões originadas por vocabulário específico, regras e procedimentos ainda não interiorizados nem consolidados, obrigando a um constante relembrar dos mesmos.

No caso dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), ao longo do ano as situações analíticas foram dando lugar à aprendizagem de ações técnico-táticas em situação de jogo, sendo que inicialmente se priorizaram as situações de jogo reduzido e só mais tarde as situações de jogo formal. Esta opção ofereceu diversas vantagens aos alunos, primeiramente, permitiu-lhes a execução de uma tarefa específica de forma mais eficiente e precisa, o que pode ser crucial em momentos críticos do jogo, posteriormente, ao dominar as habilidades técnicas, o aluno tem mais facilidade em realizar um transfere das mesmas para a situação de jogo, aumentando possivelmente a sua confiança e autoestima, o que pode ter um impacto positivo no seu desempenho em campo (Ex.: Basquetebol - Aprendizagem e exercitação das paragens e rotações sobre um apoio (definição do pé eixo) em situação analítica e consequente transfere para um momento de jogo).

Considero ter sentido mais dificuldades na lecionação da UD de Dança, no âmbito da intervenção pedagógica noutro nível de ensino (2.º ciclo), uma vez que é uma matéria com a qual nunca tive muito contacto, apesar de ter propensão para a mesma. O facto de não conhecer os alunos e as suas dinâmicas face à estrutura de determinados exercícios e de ter pouco tempo para preparar as aulas, foi algo que me deixou igualmente menos à vontade na sua lecionação, não interferindo, porém, na qualidade das mesmas. Além disso, também a definição da avaliação dos alunos foi um dos constrangimentos sentidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, porém a nossa formação académica, particularmente nas disciplinas de Aeróbica e de Didática da Educação Física II (Dança), e a entreajuda entre os estagiários, permitiu superá-la.

Tabela 5 - Desafios no planeamento das UD

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Planeamento da extensão e sequenciação de conteúdos com multimatérias.	- Organizar a sequenciação de conteúdos atempadamente e com o aval da orientadora. - Permutar pontualmente espaços de realização das aulas. - Preparar os conteúdos antecipadamente, de modo a amadurecê-los ao longo do tempo e a ter tempo de pensar as melhores estratégias pedagógico-didáticas.	**- Desafio Superado -** Cada vez maior facilidade no planeamento da sequenciação de conteúdos de uns períodos para os outros.
Gestão do espaço e das matérias em função das adversidades.	- Planificação dupla da aula precavendo o tempo atmosférico;	**- Desafio Superado -** Organização dos planos de aulas em função dos constrangimentos

	- Organização das matérias em função do espaço disponível ou do espaço permutado.	possíveis (espaciais, temporais, meteorológicos, de gestão escolar).
Ritmos de aprendizagem das matérias e habilidades diferenciadas dos alunos.	- Organização de grupos homogéneos de trabalho quando o objetivo foi trabalhar níveis e habilidades semelhantes. - Organização de grupos heterogéneos de trabalho quando a intenção era que os alunos trabalhassem e interagissem entre si independentemente das suas habilidades, criando-se experiências enriquecedoras e inclusivas de aprendizagem em que os alunos com um nível de desempenho motor mais elevado estimulavam aqueles com menos à vontade nas diversas matérias. Desenvolveram-se habilidades sociais com foco na diversidade como a cooperação, a colaboração, o respeito pelas diferenças e a compreensão das diferenças individuais. - Adaptações e adequações em função da maior ou menor propensão do aluno ou do grupo para a atividade/área de formação.	**- Desafio Superado -** Aulas adequadas aos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e aos diversos níveis de desempenho, com integração total e igual de todos os alunos.
Lecionação da UD de Dança noutro ciclo de ensino. (2º CEB).	- Estudo das aprendizagens essenciais; - Estudo da matéria através de tutoriais vídeo e manuais; - Treino autónomo dos gestos técnicos e rítmicos, bem como da coreografia lecionada; - Construção da planificação das aulas, bem como dos grupos de trabalho e das grelhas de avaliação.	**- Desafio Superado -** Sucesso notório nos momentos de apresentação das coreografias, espelhando o sucesso das estratégias adotadas.

1.3. PLANO DE AULA

O plano de aula é essencial para garantir que as aulas de Educação Física sejam eficazes e atendam aos objetivos de aprendizagem. Ele permite que o professor organize e estruture as Aprendizagens Essenciais, conforme as atividades e os recursos a serem utilizados, além de definir as estratégias de ensino e a avaliação. Isso ajuda o professor a garantir que os alunos estejam envolvidos em atividades que sejam seguras, lúdicas e desafiadoras, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais importantes. Além disso, o plano de aula também permite uma melhor gestão do tempo e ajuda a manter o foco nas metas de aprendizagem.

Um bom plano de aula em Educação Física deve ser bem organizado e baseado em objetivos de aprendizagem bem definidos. Ele deve incluir informações sobre a(s) matéria(s), o(s) objetivo(s) de aprendizagem, o(s) recurso(s) necessário(s), as estratégias de ensino e a avaliação. Deve ser adaptado às necessidades dos alunos e ao ambiente em

que a aula será ministrada. Isto significa que o professor deve ter em consideração fatores como a idade/ano de escolaridade, habilidades e interesses dos alunos, além de adaptar as atividades e recursos ao espaço e tempo disponíveis. Além disso, o plano de aula deve ser flexível e permitir ajustes durante a aula, tendo em consideração o progresso dos alunos e as necessidades que surgem durante a mesma.

Um bom plano de aula em Educação Física deve ser estruturado, coerente, claro e flexível, utilizando uma variedade de atividades e recursos que mantenham os alunos motivados e interessados em aprender e deem resposta aos objetivos, competências e necessidades reais dos aprendentes (Bento, 2003; Siedentop, 2008). Trata-se de uma ferramenta poderosa, na medida em que ele encerra, em teoria, o que irá ser a aula do professor (como a pensou, como irá encadear os exercícios, quanto tempo demorará em cada sequência, de que recursos irá precisar e como os irá distribuir, como organizará a turma, como o professor se deslocará/posicionará, …) e o que se deseja que os alunos sejam capazes de aprender (habilidades físicas, como coordenação motora, equilíbrio, força, flexibilidade, resistência e agilidade; hábitos de vida saudáveis, como a prática regular de atividades físicas, a adoção de uma alimentação equilibrada e o cuidado com a saúde mental; habilidades sociais, como trabalhar em equipa, liderança, respeito pelas regras, cooperação; diversão e socialização).

Do nosso Plano de Aula constam aspetos como o tempo destinado a cada tarefa prevista e, por conseguinte, a cada uma das três partes da aula (Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final), os objetivos específicos por tarefa, a descrição/organização de cada momento, as componentes críticas e os critérios de êxito implicados em cada exercício/jogo, os estilos de ensino (comando, tarefa, exercitação, produção divergente, …) e a função didática (posicionamento, circulação, …), os recursos materiais, as áreas de competência do *Perfil dos Alunos* inscritas nas *Aprend*izagens *Essenciais*, a fundamentação/justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência), a reflexão crítica/relatório da aula (Planeamento, Instrução, Gestão, Clima, Disciplina, Decisões de ajustamento, Aspetos positivos mais salientes e Oportunidades de melhoria, …) (ver Anexo 4). Na verdade, estamos perante um documento que requer fôlego para ser pensado e corretamente preenchido. A sua elaboração foi tão exigente que, por vezes, ocorria a falta de tempo para interiorizar a sequência das tarefas e tudo o que eles implicavam em termos logísticos e de organização da turma. O tempo sobrante para o estudo das matérias, de modo a não falharmos na terminologia ou na explicação das componentes críticas de

cada tarefa ou jogo, era pouco. Isto acontecia sobretudo quando éramos obrigados, após consulta do boletim meteorológico, a redesenhar um plano de aula alternativo.

Fundamental neste processo inacabado, dado que o final de uma aula é já o início da seguinte, são as reflexões feitas e os comentários críticos construtivos de quem assistiu à nossa aula, que permitiram perceber o que era de manter, porque se enquadrava nos objetivos e competências previstas, ajudando a construir o *Perfil dos Alunos*, e o que era de melhorar, porque ficara aquém do que era possível extrair da aula terminada. Assim, surgiram os próximos planos de aula que espelharam uma sequência lógica e coerente entre as aulas e as tarefas aplicadas. Tratou-se de um processo contínuo de reflexão e ajuste, a fim de promover uma aprendizagem efetiva e significativa (Quina, 2009).

A presença de alunos que precisam de mais tempo para aprender, bem como os que exibem comportamentos desviantes e não relacionados com as atividades propostas, podem afetar o cumprimento do plano previsto, portanto, ter havido momentos em que não foi possível atingir todos os objetivos propostos foi "normal", aprendeu-se com a experiência, e houve, quando se planificou, que contar com esses imprevistos. Também se aprendeu que o tempo previsto para as tarefas pode ser curto para que todos os alunos executem com qualidade os exercícios propostos, dificuldade evidente sobretudo na conceção dos primeiros planos de aula. Manda a prudência que se seja moderado na ambição. O professor estagiário que quer aprender dedica-se de corpo e alma ao trabalho, dedicando-se, empenhando-se, criando, e isso, por vezes, colide com o realismo necessário. Não nos parece tratar-se de uma falha grave, porque ela é facilmente suprida em aulas seguintes, bastando, para tal, que o professor seja flexível e pragmático. O tempo de estágio foi um bom ensinamento a este nível, porque nos permitiu já lidar melhor com essa variável e os anos de experiência hão de ajudar a vincar esta mesma aprendizagem.

Além disso, sentimos também dificuldades em delinear objetivos específicos de cada tarefa, uma vez que, sobretudo no início do ano, aqueles eram traduzidos por uma descrição do exercício ou pelos critérios de êxito.

Saber o que se pretende atingir com determinados exercícios numa determinada aula está espelhado nos objetivos que se definem, tópico este que também foi alvo de melhoria ao longo do ano. Percebemos isso com o apoio dos orientadores que nos foram ensinando a sermos cada vez mais claros e precisos, porque da sua correta definição resultam as verdadeiras aprendizagens, recorrendo às ações certas, dando as instruções

necessárias e avaliando com precisão. Se os alunos os conhecerem, tanto melhor, dado que eles focar-se-ão no seu cumprimento mantendo a motivação.

Tabela 6 - Desafios na elaboração do Plano de Aula

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Adequar as atividades programadas ao tempo da aula.	- Reequacionar constantemente as tarefas propostas em função do perfil dos alunos da turma. - Reajustar em aula os tempos previstos para os diversos exercícios desenhados no plano, de modo a que este fosse cumprido. - Não ceder ao anarquismo do tempo, mas controlá-lo com algum rigor, de modo a garantir o cumprimento da maioria dos objetivos.	**- Desafio Superado -** Maior realismo na planificação das atividades e cumprimento rigoroso dos tempos previstos para cada aula.
Ter tempo para elaborar o(s) Plano(s) de Aula, preparar os materiais e estudar as matérias a lecionar.	- Organizar rigorosamente o tempo e ceder horas destinadas ao descanso. - A prática ajudou a agilizar processos e procedimentos.	**- Desafio Superado -** Melhor gestão do tempo.
Planear atividades adequadas aos diversos grupos de nível.	- Organizar exercícios em função das especificidades da turma. - Alternar os momentos/exercícios em que os grupos de trabalho eram heterogéneos e/ou homogéneos[1].	**- Desafio Superado -** Exponenciaram-se as habilidades e competências dos mais aptos e beneficiaram também os alunos com mais dificuldades, que passaram a ter um acompanhamento mais próximo por parte do professor.
Cumprir o plano tal como previsto por força de comportamentos divergentes	- Dialogar com os alunos acerca dos comportamentos observados. - Intervir assertivamente no momento de forma a debelar esses comportamentos. - Agir disciplinarmente recorrendo a advertências e ações corretivas. - Formação de grupos heterogéneos, de forma a controlar o comportamento dos alunos.	**- Desafio Superado -** Melhoria do comportamento dos alunos e redução dos comportamentos desviantes.
Definir corretamente os objetivos	- Ouvir os conselhos e propostas dos orientadores. - Investigar sobre o assunto.	**- Evolução Positiva -** Apesar das melhorias registadas, persistem ainda algumas confusões neste âmbito.

2. REALIZAÇÃO

Após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. Segundo Bento (2003), os resultados obtidos pelos alunos dependem grandemente dos acontecimentos que ocorrem nas aulas, nomeadamente da atuação do professor e do empenho dos alunos. A intervenção pedagógica irá considerar as quatro grandes dimensões da mesma: Instrução, Gestão e Organização, Clima e

[1] No início do ano, optou-se por trabalhar com grupos heterogéneos, porque se entendeu que era mais fácil controlar o ímpeto de alguns alunos da turma e porque os alunos melhores podiam ajudar a melhorar as competências daqueles que exibiam mais fragilidades. De meados do ano em diante, para exponenciar as capacidades e competências dos mais aptos e para melhorar as dos alunos com mais dificuldades, optou-se por criar grupos de nível, de modo a permitir um acompanhamento de proximidade aos alunos que revelam mais fragilidades na disciplina. Ainda assim, houve matérias em que se percebeu que os grupos heterogéneos beneficiavam os alunos e se optou por essa estratégia (ex.: Badminton).

Disciplina, Dilemas e Estratégias, sendo que estas dimensões dizem respeito à forma como decorrem as aulas, relativamente ao professor, aos alunos e ao próprio planeamento. Enquanto professor, deverei ser capaz de desenvolver variáveis essenciais na intervenção pedagógica, onde é essencial uma utilização do tempo potencial de aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo, da qualidade da instrução (preleção, questionamento, demonstração e *feedback*), do clima/disciplina, da gestão ativa da aula e da avaliação. É de extrema importância que o professor estagiário evidencie níveis elevados de atendimento a todos os parâmetros e critérios pertencentes à Dimensão Atitude Ético-Profissional.

2.1. INSTRUÇÃO

A instrução do professor deve ser breve e assertiva e dirigida para os aspetos fulcrais, de forma a possibilitar nos alunos a retenção da informação transmitida, podendo adquirir as formas verbal e não verbal. Assim, deve ser criado um discurso claro e conciso, dirigido para o foco da aula, complementando-o, se necessário, com questões e demonstrações (Quina, 2009). O questionamento e a demonstração permitem aos alunos uma reflexão sobre o aprendido e uma redução na incerteza quanto ao que se pretende realizar. Por isso as aulas começavam por aqui. Recordavam-se as matérias trabalhadas na(s) aula(s) anterior(es), realçavam-se gestos técnicos, posturas, atitudes a manter/melhorar, organizavam-se os alunos em função da(s) atividade(s) a desenvolver, recorria-se à demonstração para tornar mais clara a tarefa a executar. Depois, ao longo desta, competia ao professor estar atento aos 28 alunos a seu cargo.

A demonstração pode definir-se como uma observação que permite ao praticante ter acesso a informação útil acerca da realização de uma determinada habilidade motora com o objetivo de permitir e facilitar o processo de aquisição da mesma. Desta forma, ao solicitar-se a realização de uma determinada tarefa a um sujeito, é fornecida, prévia ou posteriormente, uma imagem-modelo, cuja informação ilustra a forma de como esta deve ser executada, onde, a partir da informação obtida, o executante procura adaptar-se, tendo em conta as restrições que o caracterizam e rodeiam (Tani et al. 2011).

Demonstração e instrução são complementares, uma vez que uma é a exemplificação da outra, ou seja, a primeira é o lado visível da segunda, esta mais teórico-conceptual. A demonstração visa essencialmente que o aluno não fique com dúvidas advindas de um discurso que não entendeu por inteiro ou que entendeu de forma errada.

Antes da Parte Fundamental das aulas, o plano contempla sempre uma Parte Inicial que serve exatamente as categorias acima tratadas, Instrução e Demonstração. Exemplificando com as aulas de 90 minutos, são cerca de 10-15 minutos da aula em que o professor revê matéria, elucida, tira dúvidas, esclarece, organiza e por vezes demonstra, em suma, "arruma a casa". Há que ser claro e objetivo, de forma a evitar um longo tempo de instrução, minimizando os comportamentos fora da tarefa. Trata-se de uma parte que exige muito equilíbrio por parte do professor para não ser demasiado enfadonho nem demasiado lacónico. Com esta convicção, tentou-se sempre dosear a parte instrutória e demonstrativa, respeitando os tempos previstos nos planos para esse efeito. Nem sempre foi fácil, devido ao número elevado de alunos da turma e à heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e predisposição para a prática de atividade física, exigindo sempre muito acompanhamento e supervisão.

Quanto ao *feedback,* trata-se de uma das competências básicas dentro das diferentes componentes da comunicação (Januário et al., 2015) e também uma das funções mais importantes realizadas pelos professores de Educação Física (Lee et al., 2016). Ele visa permitir/possibilitar a um indivíduo a melhoria do seu comportamento motor face a uma determinada tarefa. Para se perceber do que se trata quando se fala de *feedback*, podemos defini-lo como um processo pelo qual um determinado indivíduo, por exemplo, um aluno, na disciplina de Educação Física, tem acesso a informações visuais, cinestésicas e auditivas, que dizem respeito à sua execução numa determinada tarefa, tendo em conta os seus critérios-chave. De acordo com esta definição, pode concluir-se que o facto de existir o fornecimento desta informação ao aluno, isso vai fazer com que o mesmo consiga perceber em que nível se encontra face à execução da tarefa que lhe foi atribuída, e, desta forma, proporcionar-lhe condições favoráveis que resultem numa mudança de comportamentos e que permitam a ocorrência de aprendizagem.

Podemos, então, considerar o *feedback* como uma das variáveis essenciais no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, cuja utilização visa possibilitar a melhoria do desempenho, quer seja durante ou após a execução da tarefa proposta, entregando ao aluno uma visão sobre o seu grau de aproximação, e corrigindo o seu comportamento relativamente ao objetivo da tarefa.

Desta forma, foi necessário aplicar algumas estratégias ao longo das aulas:

- ✓ Exposição clara e assertiva do(s) objetivo(s) da aula, bem como dos critérios e componentes críticas;

- ✓ Fechar os ciclos de *feedback*;
- ✓ Interligar os conteúdos face à sua extensão e sequenciação;
- ✓ Colocar questões aos alunos como forma de os fazer refletir sobre a matéria lecionada;
- ✓ Reforçar a instrução com uma demonstração, utilizando, para tal, o modelo mais adequado;
- ✓ Dar reforço positivo, quando pertinente.

O *feedback* aconteceu nas aulas ministradas de diversas formas: quer por iniciativa do professor, ao dar reforço positivo às ações desenvolvidas com sucesso por parte dos alunos, quer ao corrigir gestos relembrando-lhes os critérios de êxito ou questionando-os acerca dos mesmos, exigindo deles envolvimento cognitivo e interiorização das regras (*feedback* prescritivo). Houve aulas em que se recorreu ao *feedback* sob a forma de apoios pedagógicos distribuídos pelas diversas estações (ver Anexo 5). Os alunos teriam de reproduzir o que figurava neles, sendo capazes de se autocorrigir ou então era um colega que o fazia. Circunstância idêntica acontecia quando a aula assentava no ensino recíproco (ver Anexo 6). Os alunos, em pares ou grupo, davam *feedback* aos colegas relativamente ao que não estava a ser feito corretamente e com qualidade e, como complemento, o professor intervinha e, normalmente, recorria à demonstração, geralmente recorrendo a um aluno que exemplificava o que era suposto ser feito.

O questionamento acontecia, na categoria instrução, sempre que se justificava e quando parecia ao professor que havia necessidade de certificar-se de que as instruções e os gestos técnicos necessários à aula estavam aprendidos. Questionar serve para estimular a reflexão dos alunos sobre o que estão a aprender, assim como para promover o diálogo e a troca de ideias entre eles e o professor. Além disso, o questionamento pode ajudar a desenvolver o pensamento crítico dos alunos e incentivar a participação ativa nas atividades propostas, resolvendo os problemas que por vezes surgiam. No início da aula, perguntar visava perceber o que já era sabido, no final da aula, normalmente, servia para entender o que tinha sido aprendido, sendo que neste momento a ênfase nas perguntas era maior. E desta forma se envolviam os alunos do princípio ao fim da aula, se mantinham focados e orientados na tarefa, se orientavam para o sucesso.

Durante os JDC o *feedback* transmitido incidia mais sobre o grande grupo. Em determinados momentos, quando o erro era genérico, era necessário interromper a tarefa para corrigir aspetos gerais, visando melhorar o desempenho de todos os alunos do grupo.

Ainda assim, o *feedback* ia incidindo também no pequeno grupo, quando o objetivo era que fosse mais personalizado, auxiliando os alunos a identificar os aspetos que precisavam de ser aprimorados para executar os movimentos com mais assertividade e eficiência. Quando assim era, o professor reunia o pequeno grupo junto de si para que fosse mais fácil a instrução e, após isso, prosseguiam com o exercício. Procurou-se interagir com todos os alunos em qualquer matéria abordada, procurando aumentar o envolvimento deles nas tarefas. Foi necessário fornecer *feedback* mais regular ao grupo de nível introdutório, devido às dificuldades manifestadas por estes alunos, permitindo que eles as superassem ao longo do exercício. A organização por grupos homogéneos foi uma das estratégias que facilitou esta mesma individualização do *feedback*. A diferença nos níveis de habilidade dos alunos também influenciou o tipo de *feedback* a transmitir. Nos JDC o *feedback* transmitido aos grupos de nível elementar e avançado era mais focado nas componentes táticas como posicionamento no campo, leitura do jogo e tomada de decisão, visando aprimorar o desempenho nessas áreas. Também neste grupo as questões de arbitragem relacionadas com o conhecimento das regras de jogo eram foco de atenção. Já nos grupos de nível introdutório, o *feedback* era mais direcionado para aspetos técnicos, uma vez que, sem estes, o seu desempenho em jogo era afetado e se tornava difícil transitar para a explicação da componente tática. O principal objetivo com este grupo era que percebessem a "essência" de cada jogo e as regras do mesmo para que começassem a aplicar os gestos técnicos - que lhes iam sendo explicados com pormenor - com pertinência e sentido. Na disciplina de ginástica, atividade mais individual, o *feedback* transmitido foi inicialmente dado ao grande grupo, sendo que, com o decorrer das aulas, este passou a ser mais individualizado, sendo transmitido diretamente a cada aluno após a execução dos gestos gímnicos. Na referida matéria a segurança é primordial e, por isso, exige da parte do professor uma atenção redobrada em todos os momentos e uma planificação pensada cuidadosamente, o que me aproximou dos alunos nos diversos momentos. Ao longo do ano, dediquei-me a aprimorar uma das dificuldades enfrentadas no início, buscando constantemente fechar o ciclo do *feedback* e avaliar se os alunos realmente entendiam as informações transmitidas e, mais crucial ainda, se eram capazes de corrigir os seus próprios erros.

Nas aulas, a minha disponibilidade para ensinar sempre foi total, ainda que nem sempre tenha estado no local exato para corrigir o que devia ter sido corrigido (o que é natural que aconteça dado o número de alunos da turma e a sua postura irrequieta, que

obrigavam a grande dispersão pelo espaço-aula) ou para voltar a explicar o que era preciso ser reexplicado, com ou sem demonstração. Uma certeza se tem, fazendo a retrospetiva de um ano exigente a todos os níveis: o compromisso com o trabalho. Na elaboração do plano a aplicar em cada aula, tudo era pensado e repensado e, por isso, quando algo falhava, a frustração era enorme. Nem sempre os alunos estavam colaborantes, nem sempre os exercícios foram os mais motivadores (quando tinham sido pensados com esse intuito), mas sempre o professor esteve atento às críticas e sugestões e sempre se esforçou por melhorar (colocando-se no sítio certo do espaço-aula, sendo atento aos progressos e aos retrocessos, usando um discurso claro e assertivo, demonstrando, apoiando, gerindo os tempos, organizando os grupos).

Tabela 7 - Desafios na dimensão Instrução

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Ser sucinto na instrução transmitida.	- Ao definir melhor o objetivo da própria aula e de cada exercício passei a conseguir canalizar e direcionar a instrução e o *feedback* de forma mais objetiva. - O estudo prévio de cada disciplina dava-me confiança na lecionação das diferentes matérias, evitando que divagasse no discurso.	**- Desafio Superado -** Mais tempo útil de prática. O facto de ser mais objetivo permitia que não gastasse tanto tempo nos momentos de preleção, especialmente no início da aula, sobrando mais tempo para a exercitação dos alunos. O *feedback*, ao ser mais direcionado, facilitava a compreensão dos alunos, o que, por sua vez, significava menos momentos de interrupção da aula.
Ser rigoroso na transmissão de *feedback*.	A investigação realizada em casa, o visionamento de vídeos e a consulta de manuais e das aprendizagens essenciais facilitou o conhecimento das componentes críticas.	**- Evolução Positiva -** Quanto maior o domínio dos conteúdos, melhor a qualidade do *feedback* transmitido e maior o rigor terminológico.
Acompanhar os alunos com mais dificuldades.	Organização da aula em grupos homogéneos na grande parte das matérias, de forma a estar mais próximo dos alunos de nível introdutório, uma vez que os restantes já apresentavam uma maior autonomia e requeriam da parte do professor menor atenção.	**- Desafio Superado -** Evolução extremamente positiva destes alunos.
Realizar devidamente a demonstração aquando da instrução.	Apesar de inicialmente haver exercícios em que não recorria a demonstração, rapidamente percebi que a mesma era extremamente útil para o sucesso da tarefa, tendo alterado esse hábito ao longo do ano. Mais uma vez, o visionamento de vídeos tutoriais e de jogos oficiais das diferentes matérias facilitou a qualidade das minhas demonstrações.	**- Desafio Superado -** Com a demonstração houve menos margem para que os alunos executassem os exercícios de forma errada. Quando o exercício era apenas explicado verbalmente, por vezes criava-se ruído e isso era suficiente para cair na incorreção indesejada.

Circular corretamente.	Aprendi através dos conselhos dos professores orientadores e passei a definir, em cada plano de aula, como seria a deslocação que devia adotar para cada exercício específico da aula.	**- Desafio Superado -** Ao definir previamente a minha circulação, evitei momentos em que ficava de costas para certos alunos, passando, desta forma, a controlar melhor a aula, mesmo nos momentos em que me aproximava de um campo para transmitir algum *feedback* mais específico ou para realizar alguma alteração logística.
Fechar o ciclo de *feedback.*	As reflexões no final de cada aula pelo núcleo de estágio e pela professora orientadora e a ênfase dada a este tópico permitiu-me perceber a importância do mesmo, tendo-o sempre mentalmente presente.	**- Evolução Positiva -** - Facilitou a avaliação contínua dos alunos, porque conseguia compreender de imediato a superação ou não da dificuldade manifestada pelos discentes. - Permitiu um acompanhamento de maior proximidade com os alunos.
Questionar com regularidade os alunos, de forma a estimular a interação destes com os conteúdos, melhorando a compreensão dos mesmos.	Utilizar o questionamento individualizado com maior frequência, tanto no momento inicial como no final da aula, bem como durante a mesma.	**- Desafio Superado -** O questionamento permitiu controlar comportamentos desviantes, captando a atenção dos alunos durante a aula e mantendo o foco nas atividades, ao mesmo tempo que permitia aferir os conhecimentos dos alunos e a sua motivação para a disciplina.

2.2. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

Um dos deveres do professor é garantir a rentabilização do processo ensino-aprendizagem. Podem incluir-se na organização todas aquelas medidas cujo objetivo é a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos durante as aulas (Quina, 2009). De acordo com Siedentop e Tannehill (2000), para que uma aula tenha uma gestão eficaz é necessário um envolvimento entre os alunos e os exercícios que lhes são propostos em busca da melhoria da qualidade do ambiente de aula.

Estratégias a aplicar durante as aulas:

- ✓ Adequar as tarefas/exercícios ao espaço de aula;
- ✓ Conhecer a matéria;
- ✓ Controlar as variáveis da aula como a intensidade, volume, densidade e complexidade;
- ✓ Utilizar exercícios com transfere positivo para a matéria;
- ✓ Preparar previamente o material para a aula;
- ✓ Adaptar a dificuldade dos exercícios às capacidades dos alunos;
- ✓ Dividir os alunos por grupos de nível (homogéneos).

Reconhecendo a falta de tempo para uma preparação mais cuidadosa das aulas, dada a burocracia implicada na sua construção a par, sobretudo no 1.º semestre, das aulas na faculdade, procurou-se, roubando tempo ao descanso e à vida pessoal, investigar o mais possível em livros e noutros suportes, nomeadamente vídeo, de forma a colmatar lacunas. Foram muitas horas a perceber os conteúdos e a transpô-los para planos realistas que tivessem em consideração os espaços de trabalho, os tempos da aula e as idiossincrasias dos alunos, sabendo que uma prática devidamente planeada é fundamental no desempenho dos alunos de nível introdutório e elementar (Calderón et al., 2013). Não houve aula em que não tivessem sido previstos mentalmente os momentos a acontecer, os materiais a utilizar, as dinâmicas a estabelecer, sobretudo as que, do nosso ponto de vista, seriam mais motivadoras e adaptadas aos objetivos a atingir de acordo com as especificidades da tarefa a trabalhar e dos alunos a implicar.

Procurou-se sempre que as aulas fossem intensas e proporcionassem tempo de aprendizagem efetiva do princípio ao fim, sendo que os primeiros momentos foram sempre destinados ao aquecimento com aumento da frequência cardíaca e dos níveis de prontidão física. O trabalho físico realizado era, a nosso ver, condizente com o ano de escolaridade dos alunos e a sua capacidade motora, num grau de complexidade ajustado aos destinatários, alternando entre os mais simples e os mais complexos, de forma a respeitar o ritmo de trabalho dos alunos, numa perspetiva integradora, e a sua resistência cardiovascular e muscular.

Por vezes, para aquisição das habilidades, forças e movimentos, socorremo-nos de exercícios de transfere para que os alunos enfrentassem os desportos ou outras atividades físicas, praticando a eficiência dos movimentos e evitando o risco de lesões.

Estagiário não é propriamente sinónimo de experiência e, por isso, este trabalho foi evoluindo ao longo do tempo por ação dos orientadores que foram proporcionando momentos de reflexão e deixando ensinamentos para a vida. Releva-se, por exemplo, aspetos como as transições de alunos entre grupos, a mudança de campos/espaços, a constituição dos grupos pensada previamente em casa, o uso "económico" dos materiais para que o tempo da prática fosse aproveitado ao máximo. Em suma, organizar é poupar tempo e recursos, é arrumar o espaço, é pensar fios condutores e dinâmicas coerentes e consistentes, é prever dificuldades e possíveis soluções, é dispor os alunos de acordo com os objetivos a atingir, as suas competências e habilidades.

Tabela 8 - Desafios na dimensão Gestão e Organização

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Gestão do tempo de aula e adequação dos exercícios.	- Menos ambição no número de exercícios projetados para cada aula, sendo mais realista na gestão do tempo. - Redução dos tempos de preleção inicial e entre exercícios.	**- Desafio Superado -** - Cumprimento integral do plano de aula. - Mais tempo de empenho motor.
Distribuição do material pelo espaço.	- Repensamento constante da distribuição do material pelo espaço. As sugestões da professora orientadora contribuíram para um melhor aproveitamento logístico do material, tirando o máximo partido do mesmo.	**- Desafio Superado -** - Aulas mais dinâmicas, fluidas, rotinadas e com mais condições de segurança.

2.3. CLIMA E DISCIPLINA

Um clima de sala de aula positivo pode definir-se como

> *... aquele em que os alunos têm as expetativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que os níveis elevados de atração existem para o grupo como um todo e entre colegas, em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.* (Schmuck & Shumuck,1988, citado por Arends, 1995, p. 112).

As atitudes do professor influenciam diretamente o clima de aula, quer durante os exercícios, quer na forma como utiliza os instrumentos didático-pedagógicos. Tentou-se fomentar um clima de aula propício à aprendizagem, procurando desenvolver o interesse dos alunos sobre a UD e pelas tarefas a realizar. A utilização dos jogos lúdicos no início e final das aulas foi uma estratégia bastante útil, proporcionando um bom ambiente e uma boa relação do professor com os alunos e entre estes.

A definição de regras e rotinas foram indispensáveis para que os alunos entendessem quais os comportamentos que se adequavam ou não ao contexto da aula. O docente ignorou os comportamentos desajustados, desde que não fossem perturbadores, aceitando-os como típicos da idade, aplicando sanções quando necessário ou conversando com os alunos no final da aula, se considerado oportuno.

Na procura de um bom clima e disciplina nas aulas, estas foram algumas das estratégias adotadas:

- ✓ Definição e garantia das regras de segurança alertando/advertindo para comportamentos que poderiam comprometer a sua integridade física.
- ✓ Definição das sanções aplicadas em caso de atraso, comportamentos desajustados, etc.;

✓ Garantia de que todos os elementos da turma se encontravam dentro do campo visual do professor durante toda a aula;

Um bom clima e gestão de sala de aula é importante para que exista um melhor progresso, interesse e empenho dos alunos (Martins, 2014). Um clima de sala de aula positivo implica dinâmicas relacionais positivas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2004). Neste sentido, o papel do professor do 7.º D foi promover a confiança dos alunos nas suas capacidades e competências, aumentando-as, assim como a sua autoestima, tal como defende Dean (2000). A relação professor-alunos foi marcada essencialmente por um clima de cordialidade, não tendo havido nenhuma situação que tivesse merecido procedimento disciplinar. Apostou-se essencialmente no diálogo amistoso e compreensivo e no comportamento regrado.

Tabela 9 - Desafios na dimensão Clima e Disciplina

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Controlar comportamentos fora da tarefa.	- Atuar atempadamente, usando estratégias de correção de comportamentos; - Dialogar no final da aula com o(s) aluno(s) em questão, de forma a perceberem o seu comportamento tido e a fazê-lo(s) refletir sobre a(s) sua(s) atitude(s).	**- Desafio Superado -** - Turma mais cooperante, menos agitada e com menos comportamentos desviantes e atitudes de indisciplina.
Encontrar o perfil adequado à turma.	- Adotar uma postura menos autoritária e mais "descontraída", evitando tornar a aula um momento de seriedade excessiva.	**- Desafio Superado -** - Menor penalização dos alunos e maior controlo da turma que criou para com o professor uma relação de empatia, mantendo-se, no entanto, o respeito.
Definição de metodologias seguras e organizadas no momento de arrumação do material.	- Definição de grupos para, em diferentes momentos, arrumarem o material usado na aula, evitando a desordem.	**- Desafio Superado -** Esta estratégia foi mais utilizada na matéria de ginástica e surtiu efeito, no sentido em que terminou com situações de desordem e falta de segurança, tendo sido todo o processo mais ordeiro.

2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Pior do que não ajustar nas tarefas o que os alunos estão a fazer mal é deixar continuar a fazer incorretamente. O professor, perante o erro, deverá sempre tentar outra solução e foi o que se fez sempre que se percebeu que os alunos não estavam a cumprir com o que era suposto fazerem e, portanto, não estavam a desenvolver as capacidades desejadas nem as habilidades previstas.

O ajustamento torna-se tanto mais fácil quanto os anos de experiência confiram ao professor um conjunto de ferramentas variadas para pôr à disposição em cada ocasião.

Trabalhar por multimatérias exige o domínio de um conjunto de exercícios e de ações técnicas e táticas que o estagiário ainda não tem, mas que vai adquirindo com auxílio dos seus orientadores, pela observação das aulas de outros estagiários e professores da escola e pelas consultas que vai fazendo.

Nem sempre é fácil:

- ajustar a complexidade dos exercícios na hora, pelo que é de todo útil que se prevejam alternativas antecipadamente.

- adequar a aula em função de outros espaços onde ela possa vir a decorrer (em virtude do tempo atmosférico ou de outras atividades a decorrerem na escola, por exemplo), pelo que é preciso esboçar um plano alternativo que responda à nova realidade;

- dar as melhores condições aos alunos para que desenvolvam a matéria da forma mais adequada, evitando erros de execução;

- conciliar o desempenho motor ao tempo planeado para o exercício, porém pede-se ao professor flexibilidade a este nível;

- formar grupos de trabalho (por homogeneidade ou heterogeneidade), porém deve-se partir convicto de que os previamente formados são os desejados em função dos objetivos a atingir, com a ressalva de que se podem fazer ajustamentos;

- observar toda a turma e dar a cada aluno o apoio que cada um precisa, porém o professor deve sair da aula com a consciência de que tudo fez para estar presente e colaborante com os alunos;

- incluir todos os alunos de acordo com as capacidades e habilidades exibidas, porém ele deve ter a perceção clara de que cada aluno é um aluno e que um aluno forte numa matéria poderá ser mediano ou fraco noutra. Também deverá ter em consideração a existência de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão que exigem exercícios diferenciados e atenção redobrada.

- reorganizar a turma quando faltam alunos ou quando nos aparecem lesionados ou debilitados por questões de saúde. Mais uma vez a experiência ajuda. Se nas primeiras aulas foi drama, nas últimas já tudo se reorganiza com *fair-play*.

Todos os aspetos foram tidos em conta, uns superados com mais facilidade do que outros, mas todos considerados em cada plano e em cada aula dada.

Não foi nada fácil, sobretudo no período de Inverno, lidar com a constante alteração de espaços. Se pensar num plano equilibrado não é tarefa fácil, elaborar dois planos para uma mesma aula, de acordo com duas possibilidades meteorológicas

diferentes, foi extremamente exigente. E isto aconteceu várias vezes. E isto levou não só à adoção do Plano B, mas também à reorganização do Plano Anual e das Unidades Didáticas.

Trabalhar por multimatérias numa escola cujas condições logísticas não eram as melhores foi um trabalho difícil que obrigou a muita imaginação e ajustamento. Encarámos o trabalho como ele tem de ser encarado: com determinação, vontade, empenho e sentido de dever a uma causa nobre como é o ensino. Na escola se cria futuro com jovens que, devidamente educados com valores e competências, hão de responder a desafios tão ou mais complexos do que aqueles que tivemos de enfrentar, superando-os.

Tabela 10 - Desafios nas decisões de ajustamento

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Adequação da aula a imprevistos ocasionados pela falta de alunos.	- Prever as eventualidades aquando da elaboração do plano de aula.	**- Desafio Superado -** - Facilidade em lidar com o imprevisto, perdendo menos tempo de aula a corrigi-lo.
Reajustamento entre grupos de alunos com desempenhos motores diferentes	- Conhecimento prévio das competências dos alunos e maior atenção ao seu desempenho durante a aula, de forma a "(des)promovê-los" consoante a sua postura e envolvimento nas tarefas.	**- Desafio Superado -** - Maior empenho e envolvimento dos alunos durante a aula ao perceberem a atenção que o professor dá ao seu (des)empenho e evolução, esforçando-se para evoluírem.

3. AVALIAÇÃO

Avaliação, de acordo com Nobre (2015), é o resultado de uma realização ou de um confronto que está sujeita a uma perceção, sendo comparada com um modelo ideal dessa realização. Relaciona-se com valor e justiça, com punição e poder. Álvarez Méndez (2001), citado pelo mesmo autor, defende que o termo avaliar depende do conhecimento do indivíduo, da formatação do pensamento, da forma como se analisa a sabedoria, da intervenção do ensino por parte do professor, bem como a forma de aprendizagem por parte do aluno.

De acordo com Rosado et al. (2002), a avaliação em Educação Física foca-se sobre as habilidades motoras gerais e específicas, para além das habilidades desportivas e das habilidades características de atividades físicas não-desportivas. O objeto de avaliação utilizado na EF pode ir desde estruturas morfológicas e orgânicas a estruturas percetivo-cinéticas e socioemocionais, tendo sempre em vista os objetivos estabelecidos.

Se no passado avaliar era sinónimo de classificar, o termo evoluiu para algo que, feito continuadamente e de forma sustentada baseada em evidência, ajuda a conduzir o professor no processo de tomada de decisões relativamente ao processo de ensino-

aprendizagem, tratando-se de uma estratégia pedagógica com vista a diagnosticar o estado em que se encontram as aprendizagens dos alunos. As dificuldades evidenciadas pelo aluno não servirão para o avaliar com nível negativo, mas para que o professor pense estratégias e aulas que ajudem a inverter a situação. Mais do que estar apenas focado no produto, o professor deve valorizar o processo, controlando a evolução e a qualidade do que é feito pelo aluno.

De acordo com o momento em que ocorre, a avaliação pode ser formativa ou sumativa (de acordo com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto).

3.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

A avaliação formativa inicial (ver Anexo 7) teve como objetivo analisar e identificar as dificuldades que os alunos apresentavam a uma determinada matéria, recolhendo assim informações relativas ao nível geral em que a turma se encontrava. Dessa forma, o professor pode reestabelecer, ou até mesmo reduzir, os objetivos previamente estabelecidos para a turma.

Esta, de acordo com Nobre (2015), permite recolher informações necessárias, de modo a planear as aulas de uma forma mais lógica, sequencial e estruturada e de acordo com a turma em causa. Permite detetar os pontos de partida em que os alunos se encontram, de acordo com os programas. E foi isso que foi feito. Determinado o nível de partida dos alunos (Introdutório, Elementar ou Avançado), o professor geriu a sequenciação da UD, estabeleceu os objetivos a atingir, pensou nas atividades/tarefas, no tempo a dedicar à matéria, na organização dos alunos em função das habilidades exibidas.

Nesta avaliação, os alunos são classificados nos conteúdos com 3 níveis para facilitar ao professor a sua divisão por esses níveis.

A) Momentos de aplicação: primeiro(s) bloco(s) destinado(s) à matéria;

B) Instrumentos: grelhas avaliativas; referencial de avaliação; observação direta.

Tabela 11 - Desafios na Avaliação Formativa Inicial

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Avaliar, registando, os gestos-base de cada matéria para tantos alunos, com tão pouco conhecimento da turma. (ao mesmo tempo que se conduz a aula.)	- Entreajuda entre professores estagiários; - Colocação dos alunos em situação de jogo durante toda a aula, de forma a não perder tempo com transições entre exercícios e ser mais fácil avaliar o domínio técnico-tático da matéria.	**- Evolução Positiva -** - Maior à-vontade e maior rigor na avaliação inicial dos alunos.

3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

De acordo com Allal et al. (1986), esta avaliação é utilizada na valoração do processo, com o objetivo de permitir que sejam realizados ajustes sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino.

De caráter contínuo e sistemático, a avaliação formativa surge com o objetivo de avaliar se os objetivos propostos *à priori* pelo professor se encontram a ser alcançados. Na turma do 7.º D, a avaliação formativa surgiu em diversas matérias sob a forma de uma questão-aula via ferramenta *Google Forms* (ver Anexo 8) e de uma ficha preenchida no final da aula em que os alunos autoavaliavam o seu desempenho mediante alguns dos gestos técnicos aprendidos, obrigando-se a refletir sobre a sua evolução e as suas lacunas e dando também ao professor informações acerca de si (ver Anexo 9). Esta avaliação não foi mais do que um fornecimento de informações referentes ao desenvolvimento das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos da referida turma no decurso da UD.

A avaliação formativa foi constituída pelas seguintes etapas:

- recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- interpretação dessas informações recolhidas numa perspetiva de referência de critérios e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estavam na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no(s) aluno(s);
- adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

O desempenho dos alunos era avaliado em cada ficha mediante a seguinte escala para cada gesto técnico: "Não consegui realizar", "Consegui realizar com dificuldade", "Consegui realizar sem dificuldade".

A) Momentos de aplicação: aplicação contínua, ao longo de todos os blocos, com exceção das aulas de avaliação inicial e final;

B) Instrumentos: observação direta; questionamento, fichas de autoavaliação, questão- aula (*Google Forms*)

Tabela 12 - Desafios na Avaliação Formativa

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Saber o que avaliar em cada aula.	Determinar objetivos concretos relativamente ao que observar nos alunos em cada aula.	**- Evolução Positiva -** Melhoria nas capacidades de observação e registo, embora ainda devam ser alvo de melhoria.

Recolher as respostas de todos os alunos na questão-aula via ferramenta *Google Forms*.	Colocar um prazo limite para a realização da mesma e pressionar os alunos com classificação negativa na "Área dos Conhecimentos" em caso de não realização da questão-aula.	**- Desafio Superado -** - Alunos responderam todos à questão-aula dentro do prazo previsto para realização da mesma.

3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA FINAL

A avaliação sumativa é entendida com um balanço final daquilo que foi a unidade didática, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem. Tem como objetivo perceber se as aprendizagens propostas ficaram consolidadas e se os objetivos foram atingidos. Este tipo de avaliação pode assumir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual (Alves, 2002).

Ainda o mesmo autor refere que esta modalidade de avaliação permite aferir resultados de aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino e utilizar testes sumativos como avaliação (Ver Anexo 10).

Traduzindo-se pela concretização de um juízo global, a realização de uma avaliação sumativa tem como objetivo classificar e certificar os alunos no que concerne às aprendizagens adquiridas. A avaliação sumativa foi feita através de exercícios critério semelhantes aos das aulas. Dialogando com a orientadora, pusemos à sua consideração todos os elementos recolhidos e a avaliação final a atribuir. Trocámos pontos de vista e decidimos em consciência. A avaliação foi feita na escala de 1 a 5 (de acordo com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto) para cada parâmetro/critério avaliativo representado no Anexo 11 - Critérios de Avaliação da disciplina de EF - e de acordo com os perfis de aprendizagem também explicitados no Anexo 12 – Perfil de Aprendizagem da disciplina de EF.

A) Momentos de aplicação: termo do processo de ensino-aprendizagem em cada período;

B) Instrumentos: grelhas avaliativas (ver Anexo 13); referencial de avaliação; observação direta; teste de avaliação de conhecimentos.

Tabela 13 - Desafios na Avaliação Sumativa

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Atribuir a classificação adequada.	Comparar as classificações atribuídas com a professora orientadora, debatendo acerca da avaliação correta a atribuir.	**- Desafio Superado -** Permitiu-me ter uma melhor perceção do processo avaliativo.

3.4. AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação nas aulas de Educação Física desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ela envolve a reflexão e análise do próprio desempenho, envolvimento e progresso por parte dos estudantes. Através dessa autorreflexão, os alunos podem identificar os seus pontos fortes e as áreas de melhoria. A autoavaliação também permite uma maior interação entre professores e alunos, facilitando o diálogo e a compreensão das necessidades individuais. Os alunos tornam-se mais responsáveis pela sua aprendizagem, envolvendo-se de forma mais ativa e consciente nas aulas de EF, que é o que se pretende.

No final de cada período letivo era colocado um formulário *online* na plataforma *Classroom* da turma a que os alunos respondiam no final da aula usando o seu *smartphone* (Anexo 14).

Além dos alunos, também os estagiários realizaram momentos de análise crítica após cada aula dada bem como uma autoavaliação intermédia escrita, trabalho reflexivo enviado à orientadora assente no nosso desempenho ao longo das aulas já dadas, com o intuito de melhorar métodos e procedimentos pedagógico-didáticos. Também, no âmbito do Projeto de Assessoria, foi elaborado um relatório intermédio que tinha por objetivo compreender os aspetos adquiridos e a adquirir, prevendo as áreas de melhoria em função dos constrangimentos e dos pontos fracos.

4. COADJUVAÇÃO NO 2.º CEB

O EP contempla a lecionação de um número mínimo de quatro aulas ao longo de um período mínimo de um mês, noutro ciclo de ensino, diferente daquele em que o estagiário tem turma distribuída. No nosso caso específico lecionamos a UD de Dança a uma turma de 6.º ano do 2.º CEB.

A turma era constituída por 29 alunos e estava referenciada por outros professores como sendo algo problemática. As aulas decorreram na EBDMAG e os alunos mostraram-se, em todas elas, interessados e entusiasmados por irem aprender uma matéria com que, até então, tinham tido pouco contacto, a Dança. Em vários momentos foi necessário tomar medidas corretivas (e.g. advertência e ordem de saída da sala de aula), de forma a corrigir comportamentos desviantes e atitudes de indisciplina, no entanto, depois de estabelecida uma relação de empatia com os alunos e de terem interiorizado regras e rotinas bem definidas, foi possível desenvolver neles capacidades

que eles próprios desconheciam ter. Entre as muitas capacidades desenvolvidas ao longo destas aulas destacam-se a imaginação, a criatividade, a originalidade, o sentido rítmico, a cooperação com os colegas, …., todas elas exponenciadas através de habilidades motoras como o andar, o correr, o saltar, o saltitar, o deslizar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, aplicadas ao ritmo da música.

O objetivo nas primeiras aulas foi, portanto, o de transmitir aos alunos a noção de ritmo e de cadência musical, sendo que os mesmos iam reproduzindo, em espelho, os movimentos que o professor ia executando e explicando. Esses movimentos exploravam diferentes formas corporais, diversas partes do corpo de forma isolada, o tempo ("natural", lento ou rápido), bem como o espaço pessoal do aluno através de movimentos com nível (alto, médio e baixo) e direções de movimento (cima, frente, trás, …). Após isso, ao som de uma música (que foi escolhida pelo professor e que os acompanhou em todas as aulas, inclusive na aula de avaliação), os alunos foram reproduzindo alguns passos criados pelo docente ao mesmo tempo que realizavam a contagem dos tempos em voz alta, sendo que a dificuldade ia crescendo ao serem acrescentados progressivamente mais gestos. Estes momentos serviram de preparação para o momento de avaliação final em que era pedido aos alunos que, em grupos, apresentassem uma coreografia (preparada durante as aulas) com um limite de tempos definido previamente. Para este efeito utilizou-se uma estratégia pedagógica baseada no método de ensino por descoberta guiada, de Vigotsky - em que o aluno é quem investiga e estrutura a informação com mediação do professor, enfatizando-se tanto a interação entre o aluno e a matéria como a interação social entre o aluno e o professor ou colegas (Rego, 2018) - com o objetivo de incentivar a criatividade dos alunos, enquanto o professor desempenhava o papel de orientador, direcionando-os para alcançar os objetivos propostos ao longo desta unidade de ensino. No momento da avaliação, enquanto um dos grupos apresentava, todos os outros, em semicírculo à sua frente, eram obrigados a colaborar com o grupo na contagem dos tempos em voz alta.

A lecionação noutro ciclo de ensino foi, sem dúvida, desafiante, dado o pouco tempo disponível para a preparação das aulas, a pouca experiência com a matéria e o desconhecimento da turma que nos foi atribuída. Exigiu da parte do professor muito trabalho de investigação, visualização de tutoriais vídeo e treino autónomo, tendo no final percebido que o 2.º CEB requer do professor outra atitude, sendo que é mais difícil captar a sua atenção e transmitir a mensagem pretendida de forma eficaz, uma vez que estes se

distraem com mais facilidade. Ainda assim, considero que as estratégias utilizadas surtiram o devido efeito e que o balanço geral foi positivo, tendo ficado extremamente agradado com o resultado das apresentações finais.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Com a assessoria adquiri conhecimentos diversificados inerentes ao cargo de Diretor de Turma que me podem vir a ser muito úteis enquanto futuro docente responsável pelo sucesso escolar e educativo dos alunos. Para além de todo o trabalho administrativo, organizacional e de gestão, encarei esta assessoria como uma forma de ir percebendo e verificando o perfil específico e exigente de um Diretor de Turma.

Cumpri com prontidão e seriedade as tarefas que me propus desempenhar, acompanhando, auxiliando e assessorando a DT, o que me enriqueceu em termos pedagógicos e, consequentemente, me permitiu alcançar os objetivos gerais e específicos previstos. É muito importante, para mim e para o que pretendo vir a fazer, estar a par do alcance do cargo, das suas problemáticas e desafios, pois tal será uma mais-valia no futuro.

Pelo que tenho observado, o desempenho de diferentes funções na escola é frequente, sendo que uma das figuras com maior relevância é a de Diretor de Turma. Este funciona como intermediário entre a turma, o Conselho de Turma, os encarregados de educação e os/as restantes intervenientes/estruturas escolares e extraescolares, procurando manter uma relação colaborativa e de confiança com todos eles, de modo a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e de tudo o que lhe é inerente.

Na concretização deste projeto fui conseguindo progressivamente superar alguns/algumas desafios/dificuldades que tinha identificado, em colaboração com a DT, com a qual estabeleci, desde o primeiro momento, uma relação de empatia e de trabalho baseado na sua experiência e nos seus valiosos ensinamentos que me foi transmitindo. Estive sempre disponível para a ajudar em qualquer tarefa de suporte ao cargo, acompanhei-a de forma ativa e sistemática, trocámos ideias sobre situações-problema com vista à sua resolução. Concluí que, dos cargos intermédios da escola, é o mais aglutinador e, talvez, o mais exigente, dada a diversidade de tarefas a executar e de atores a coordenar. Exige muitas leituras de legislação e sua interpretação, muito trabalho burocrático, muita disponibilidade para lidar com alunos, pais/EE's, Direção, professores,

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), tribunais; exige um perfil adaptativo acentuado e boa capacidade de comunicação e de conciliação que hão de resultar numa liderança forte e segura.

Tabela 14 - Desafios na Assessoria ao DT

Desafios	Estratégias de Superação	Resultado
Conhecer a legislação inerente à DT que me permitisse atuar com acerto e eficácia.	Leitura da legislação e dos documentos de gestão do Agrupamento.	**- Desafio Superado -** Apropriação do espírito da lei, de modo a tomar decisões apropriadas.
Criar um relacionamento empático com a DT, de modo a poder ser o seu complemento útil, resultando desta dupla o melhor conhecimento da turma e a melhor atuação, tendo em vista o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.	Adotar uma atitude dialogante e de aprendizagem séria e humilde reveladora de desejo genuíno de colaboração ativa, tendo em vista a melhor relação com a DT e com a turma.	**- Desafio Superado -** Cumplicidade e à-vontade com a DT facilitadora das melhores partilhas e decisões, tendo em conta as situações desafiantes suscitadas pelas mais diversas situações vividas pela turma.
- Registo e justificação de faltas; - Receção de Encarregados de Educação; - Contacto com os professores do CT; - Gestão de conflitos da turma; - Contactos telefónicos e escritos com EE's e entidades; - Organização de atividades / iniciativas / eventos; - Preparação de reuniões intercalares e de avaliação.	▪ Disponibilizar-me para colaborar nas ações (burocráticas e pedagógicas), assumindo gradualmente um papel mais ativo e responsável. ▪ Colocar-me à disposição da DT para assumir responsabilidades cada vez mais exigentes, sob a sua supervisão.	**- Desafio Superado -** Sinto-me preparado para, no futuro, exercer o cargo de DT, sem constrangimentos.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

No início do ano letivo, no PFI que construí, propus "colocar a minha utilidade ao serviço desse bem comum que é educar para ser." e tudo fazer para que "A Educação Física [seja] uma disciplina tão relevante quanto as restantes (…), prestimosa do ponto de vista da saúde física e mental, da sociabilidade, da solidariedade, da cooperação.". Confessei estar disponível "para organizar atividades/iniciativas ou para participar em projetos cujo objetivo [fosse] a melhoria do estado físico e anímico do ser humano." e assim aconteceu.

Dos vários projetos em que participei e/ou ajudei a viabilizar destaco:

Tabela 15 - Projetos e Parcerias

DATA	AÇÃO DESENVOLVIDA	PROJETO E/OU PARCERIA	OBJETIVO	RESULTADO
27 de outubro	*Workshop* de *Ultimate Frisbee* junto das turmas de 7.º, 8.º e 9.º anos.	Dia das Modalidades Desportivas	Dar a conhecer o *Ultimate Frisbee* e as suas	Realizado e Superado com sucesso

			potencialidades no âmbito da EF.	
14 de dezembro	Colaboração na organização do Corta-Mato na Escola Dr.ª M.ª Alice Gouveia.	Corta-Mato Escolar	Garantir a organização do corta-mato escolar.	Realizado e Superado com sucesso
12 de janeiro	Desporto Escolar Atletismo (Pista coberta de Pombal)	Desporto Escolar	Coparticipar na organização dos alunos e gerir a formulação das classificações.	Realizado e Superado com sucesso
10 de maio	Fase Distrital (Febres)			
23 de janeiro 15 de março[2] 8 de maio	Desporto Escolar - Ténis (Choupal - Coimbra)		Acompanhar os alunos e arbitrar os jogos.	
22 de março	Encontro de Basquetebol		Coadjuvar como árbitro.	
1 de março	*Fotofinish* das corridas femininas no Mega Sprint, com recurso ao *Kinovea*.	Mega Sprint - Tábua	Acompanhar a equipa de atletismo de DE das escolas Dr.ª M.ª Alice Gouveia e EB 2,3 de Ceira.	Realizado e Superado com sucesso
18, 20 e 26 de abril[3]	4 sessões junto dos alunos com Necessidades Específicas (NE)	Projeto Olimpíada Sustentada – *"Ninguém é deixado para trás*	Desenvolver as capacidades motoras dos alunos com NE e dar-lhes novas experiências desportivas.	Realizado e Superado com sucesso
18 a 20 de abril	Competição entre anos num evento desportivo que engloba modalidades olímpicas dinamizado na Escola Dr.ª M.ª Alice Gouveia e na Escola EB2, 3 de Ceira.	Mega Atléticos 2023	Envolver os alunos numa competição desportiva escolar e transmitir os valores olímpicos.	
17 de maio	Percurso de orientação interdisciplinar - 7.ºD.	Projeto DAC 7.ºD	-Introduzir a matéria de orientação - Conhecer aspetos do património cultural e científico e a sua importância no currículo.	Realizado e Superado com sucesso
31 de maio 1 de junho	Dar a conhecer as Escola de Ceira e a Alice Gouveia aos alunos do 4.º ano.	Passo em Frente	Integrar os alunos na nova escola a frequentar.	Realizado e Superado com sucesso

[2] Não estive presente no dia 15 de março, na Figueira da Foz, por estar a representar a seleção de futsal universitário no Torneio de Apuramento para o Campeonato Nacional Universitário.

[3] Não estive presente no dia 18 de abril por compromissos com a seleção de futsal universitário a representar a AAC no Campeonato Nacional Universitário, em Viana do Castelo.

13 de junho	Visita de Estudo ao Museu Machado de Castro e Jardim Botânico + Percurso de orientação - 7.ºA.	Projeto DAC 7.ºA	-Introduzir a matéria de orientação - Conhecer aspetos do património cultural e científico e a sua importância no currículo	Realizado e Superado com sucesso

Estive sempre disponível, como previa no PIF, para cooperar com os outros docentes, principalmente com os de Educação Física, a fim de criar o bem-estar de todos e para que o ano letivo fosse um sucesso. Colaborei ao máximo com os meus colegas estagiários em todos os trabalhos. Interagi com alunos de diferentes faixas etárias, géneros, nacionalidades, estabelecendo com eles o companheirismo e a amizade respeitosos. Procurei que os momentos expostos no quadro acima fossem de seriedade descontraída e prazerosa, oferecendo resposta profissional e pertinente de acordo com o Projeto Educativo da AECS.

Sobretudo no que diz respeito ao projeto totalmente conduzido pelos estagiários – Olimpíada Sustentada – o plano do mesmo foi cuidadosamente estruturado e apresentado e a sua concretização obedeceu ao máximo rigor e cuidado. A organização das tarefas foi clara, objetiva e adequada aos diversos momentos da concretização da atividade, tendo os estagiários feito tudo para tornar o evento um sucesso: encontrámos patrocinadores, gerimos espaços e situações imprevistas, tomámos decisões de forma a assegurar a concretização dos objetivos, adotámos os procedimentos corretos e conduzimos a atividade de forma dinâmica. O relatório final espelha a realidade e valor da ação, é reflexivo e crítico, sobretudo ao nível das aprendizagens conseguidas por parte dos alunos e dos próprios estagiários.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A função docente e o ser professor não permite estagnar no tempo ou viver-se agarrado ao passado. A nossa visão acerca da função docente é uma visão evolutiva. Ainda que respeitando as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, devemos acompanhar os tempos e adaptar-nos aos momentos, de acordo com as novas gerações.

Nas mais diversas áreas, a mutação é constante e o caso específico da Educação Física não é uma exceção. Ser professor exige disponibilidade total para todas e quaisquer atividades para as quais sejamos solicitados (letivas e não letivas). Todas as funções que desempenharmos merecerão o melhor de nós, transmitindo aos alunos valores baseados na educação, no compromisso, na assiduidade, na pontualidade e no empenho. Ao mesmo

tempo, devemos também ter um papel proativo e dinâmico na escola, sendo capazes de criar atividades inovadoras e inclusivas que provoquem nos alunos o gosto pela área, promovendo a prática desportiva regular nas suas vidas.

Por fim, a disciplina de Educação Física deve respeitar as diferenças sociais e culturais dos alunos e, dessa maneira, ajudar a combater situações de discriminação e exclusão entre os membros da comunidade educativa.

Um profissional da educação jamais pode dar-se como completo. O seu compromisso com a escola implica muitas horas de auto e heteroformação, muito investimento pessoal, muitas horas de dedicação à causa pública. Neste ano de estágio tive de conciliar o estatuto de aprendente com o de ensinante, aspetos muito díspares no que à forma de abordar os conhecimentos diz respeito. Se como aluno do 2.º ano de mestrado investi na parte investigativa e, por isso, fiz muita recolha bibliográfica e trabalho de campo acerca da motivação no contexto da EF para poder tratar os projetos de Investigação-Ação e o Tema-Problema, enquanto professor estagiário foquei-me no estudo das matérias a lecionar e nas estratégias que poderia usar para poder passar o saber de forma simples, objetiva, criativa e lúdica. Procurei conciliar o docente com o investigador e daí concebeu-se um projeto enraizado na EBDMAG e na Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1981) no qual se procurou conhecer o grau de motivação dos alunos para a prática da EF. Foi com agrado que se percebeu que a maioria dos alunos da referida escola gostam genuinamente da disciplina de EF e de a praticar.

Baseado nas oportunidades oferecidas pela coordenação do MEEFEBS e na orientação dada pelo orientador da FCDEFUC, aproveitei alguns programas de aquisição e divulgação de conhecimentos de que são exemplo:

Tabela 16 - Formação realizada

DATA	ATIVIDADE	ENTIDADE FORMADORA	OBJETIVO
24/03/2023	Programa Educação Olímpica. (https://www.uc.pt/fcdef/article?key=a-ec6274429c)	COP/FCDEFUC	Promover o Olimpismo, os Jogos Olímpicos, o gosto pela prática desportiva e pelos hábitos de vida saudável, através dos valores olímpicos: EXCELÊNCIA, AMIZADE e RESPEITO.
24/03/2023 31/03/2023	XXIII Fórum Internacional do Desporto	FCDEFUC	

28/04/2023 05/05/2023	XII Fórum Internacional das Ciências da EF. Tema: *"Inovação e Tecnologias em Educação Física"* (https://www.uc.pt/fcdef/article?key=a-817e22a488)	FCDEFUC	Divulgar práticas inovadoras que enquadrem as eventuais possibilidades de uso das tecnologias e da sua mobilização no ensino.
23/03/2023	*Fundamentals of manuscript preparation* (https://tinyurl.com/mfr46zd6)	Elsevier	Colmatar as dificuldades de escrever um artigo científico.

CAPÍTULO III – TEMA-PROBLEMA

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÃO ENTRE SEXO E ENVOLVIMENTO NA PRÁTICA DA DISCIPLINA - Estudo de caso baseado na EB 2,3 Dr.ª M.ª Alice Gouveia – Coimbra

1. RESUMO

Com este estudo, quis-se perceber quais os benefícios da motivação nos processos de ensino-aprendizagem e daí compreender o tipo de alunos da Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia - Coimbra na sua relação com a prática da EF, de forma a repensar-se as aulas em função desse conhecimento fundamentado. Pretendeu-se percecionar em que fatores motivacionais se verificam diferenças, se os rapazes são mais motivados para a prática da EF do que as raparigas e se estas estão mais expostas à inatividade física nas aulas de EF, como tradicionalmente se pensa.

A amostra foi constituída por 99 alunos do 6.ºano. O instrumento utilizado foi o questionário PLOCQ (*Perceived Locus of Causality Questionnaire*), na versão portuguesa de Teixeira et al. (2018) (ver Anexo 15), com o objetivo de avaliar o tipo de motivação que leva os alunos a participar nas aulas de Educação Física.

Os resultados, quando comparados os sexos dos participantes, demonstraram não haver diferenças significativas.

2. ABSTRACT

This study aimed to understand the benefits of motivation in the teaching-learning processes and hence understand the type of students of the school EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia - Coimbra in their relationship with the practice of PE, in order to rethink the classes based on this grounded knowledge. It was intended to understand in which motivational factors there are differences, if boys are more motivated to practise PE than

girls and if these are more exposed to physical inactivity in PE classes, as traditionally thought.

The sample was made up of 99 sixth grade students. The instrument used was the PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire), in the portuguese version of Teixeira et al. (2018), with the aim of assessing the type of motivation that leads students to participate in Physical Education classes.

When comparing the sex of the participants, the results showed no significant differences.

3. INTRODUÇÃO

A atividade física é primordial para a saúde física e mental, tanto para adultos como para crianças, sendo que, quando desenvolvida durante a infância e adolescência, tende a ser mantida na idade adulta. Por esta razão, a promoção da atividade física na juventude foi identificada como prioridade de saúde global pela OMS (Organização Mundial da Saúde) já em 2010. Neste seguimento, a Escola, mais concretamente as aulas de Educação Física (EF) poderão e deverão desempenhar um papel fundamental na luta contra as elevadas taxas de inatividade (considerada a quarta principal causa de morte prematura pela OMS) e o estilo de vida sedentário das crianças e jovens, entre os quais a obesidade é prevalente e crescente (340 milhões de obesos, entre os 5-19 anos, em 2016). Uma solução para atingir elevados níveis de atividade física moderada a vigorosa nas aulas de EF é melhorar/aumentar a motivação dos alunos, visto que tem sido demonstrado que a motivação tem uma correlação importante e é uma determinante potencial da atividade física (Saugy et al., 2019). Um clima motivacional favorável (de compromisso, esforço, cooperação e desenvolvimento pessoal) conjugado com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento) e com a motivação autodeterminada são preditores de excelência na obtenção de resultados extraordinários no que à EF diz respeito (Nadal et al. 2015; Cid, 2002; Cid et al., 2019; Viñado & Mor, 2020; White et al., 2021).

As *Aprendizagens Essenciais* da Educação Física (2018) bem como diferentes investigadores apontam para a necessidade de se criar, através das aulas de EF, um conjunto de aptidões e de autocontrolo que permita a cada indivíduo perceber e exercitar-se fisicamente, garantindo valorização pessoal e qualidade de vida (Veigas et al., 2009, Casqueiro et al., 2015, Sierra-Díaz et al., 2019), já que a EF é a única disciplina em que os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor são aprendidos e melhorados (Saugy et al.,

2019). Porém, é exigente para os professores de EF ajudar os alunos a aprender e a criar estilos de vida fisicamente saudáveis com experiências escolares percebidas como desinteressantes e desmotivadoras e sem as estratégias motivacionais adequadas.

Muitos estudiosos têm abordado o tema (Cid, 2002; Viñado & Mor, 2020, Cid et al., 2019; Rosado, s.d.), colocando a tónica em teorias diversas (Raposo et al., 2007) de que são exemplo a Teoria Motivacional das Atribuições, a Teoria dos Objetivos de Realização e a Teoria da Autodeterminação (TAD). Na investigação em EF, como referem Sierra Díaz et al. (2019), a investigação sobre motivação em contextos educativos está enraizada na Teoria da Autodeterminação. Assim, optou-se por esta no desenvolvimento deste Tema-Problema, atendendo também ao facto de que ela responde ao questionário PLOCQ (*Perceived Locus of Causality Questionnaire*) passado aos alunos em estudo, permitindo perceber o grau e tipo de motivação para a prática da EF dos mesmos (Teixeira et al., 2018).

4. REVISÃO DA LITERATURA

Partindo da definição básica de 'motivação' como conjunto dos motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de determinada maneira (in Priberam), podemos considerar que motivação é aquilo que nos move, que nos leva a agir com vontade e a realizar alguma coisa com prazer; que nos leva a ir em busca de algo desejado, em direção a determinado objetivo que, ao ser atingido, nos deixa satisfeitos.

A motivação tem sido muito estudada e discutida em diferentes áreas, por ser considerada a base de qualquer ação humana, nomeadamente na área desportiva e da atividade física. Assim, as várias teorias motivacionais estão relacionadas com fatores que podem, direta ou indiretamente, influenciar as atitudes das pessoas e refletir-se nos seus comportamentos, sendo que um indivíduo pode ter, como fonte das suas ações, razões internas/intrínsecas e/ou externas/extrínsecas. A motivação intrínseca, ou seja, guiada por razões internas, assente em motivos intrínsecos para aprender, motivos que não estão subordinados a recompensas exteriores, é a mais desejada, pois proporciona o desenvolvimento da autonomia e da personalidade; a recompensa está na resolução de um desafio mental, em superar as próprias limitações ou descobrir algo que se considere útil. As recompensas extrínsecas podem iniciar e manter algumas atividades, porém não são suficientes para explicar a maior parte da motivação humana, principalmente a relacionada com a aprendizagem (Tresca, 2008).

As teorias motivacionais, desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, são um conjunto de ideias e modelos que buscam explicar por que as pessoas se comportam de determinada maneira, o que as leva a tomar decisões e a agir em determinadas situações, quais as variáveis que servem de "gatilho" para tais comportamentos. Alguns dos autores e respetivas teorias da motivação desenvolvidas foram: a *Teoria da Hierarquia das Necessidades*, de Abraham Maslow, de 1943; a *Teoria dos Dois Fatores*, de Frederick Herzberg, de 1959; a *Teoria da ERC* (Existência, Relacionamento e Crescimento), de Clayton Alderfer, de 1969; a *Teoria da Expectativa*, de Victor Vroom de 1964; a *Teoria da Equidade*, de J. Stacy Adams, de 1965; a *Teoria da Autoeficácia*, de Bandura, de 1977 e a *Teoria da Autodeterminação*, de Edward Deci e Richard Ryan, de 1981. Esta última, utilizada no desenvolvimento do presente Tema (dado que responde ao questionário PLOCQ usado na recolha de dados), analisa as motivações que auxiliam os indivíduos a realizarem determinadas tarefas e enfatiza a importância de três necessidades básicas - autonomia, competência e relacionamento - para aumentar a motivação intrínseca das pessoas, será descrita de forma mais detalhada adiante, aquando da associação entre motivação e EF.

Todas estas teorias, particularmente a TAD, estiveram na base de muitos estudos que se têm ocupado, sobretudo a partir da década de 80 do século XX, da motivação para a prática de Atividade Física e, portanto, dos motivos que levam os jovens a praticarem desporto, sendo uma das grandes áreas de estudo da Psicologia Desportiva e da Pedagogia (Serpa, 1991, citado por Cid, 2002; Nadal et al., 2015; Edmunds, et al. 2006, citado por Raposo et al., 2007; Murcia, Gómez & Gimeno, 2010).

Da investigação já feita resulta a indicação de que se trata de um processo ativo, intencional, pluridimensional e ilustrativo do comportamento das pessoas que, dependendo de fatores pessoais, situacionais e ambientais, mais ou menos conscientes, responde às necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais de cada indivíduo (Samulsky, 1992, citado por Casqueiro et al., 2015; Brito, 1994, citado por Cid, 2002; Viñado & Mor, 2020). Pela mão de Fernandes (2006), que cita Alves, Brito e Serpa (1996), somos conduzidos aos étimos latinos do termo: *motu* (movimento) e *movere* (mover), percebendo-se que se trata de algo dinâmico buscado pelo sujeito volitivo que quer atingir um(a) objetivo/meta. O sujeito inicia uma atividade, prossegue-a e termina-a, orientando-se e empenhando-se em função dos objetivos pessoais a concretizar (Cid, 2002, Núñez & Fontana, 2009, citados por Viñado & Mor, 2020).

Os motivos que levam o sujeito a iniciar determinada atividade vão alterando com a idade, o tempo, as vivências, os acontecimentos, o contexto social, cultural, económico, histórico, … e dependem de fatores intrínsecos e extrínsecos. Muitos investigadores põem a tónica na 'satisfação' e no 'prazer' como fatores significativos de motivação (Wallhead & Buckworth, 2004; Raposo et al., 2007; Yli-Piipari et al., 2009, citados por Casqueiro et al., 2015), porém há muitos outos motivos que excedem a 'satisfação' e o 'prazer' e podem situar-se ao nível da forma física ou da afiliação, por exemplo. Significa isto que se há quem seja automotivado, há quem precise de motivos externos a si para se sentirem impelidos à prática desportiva (ex.: ser conhecido, ter a sensação de ser importante, pretexto para sair de casa) (Veigas, 2009). Cid (2002), valendo-se de seis estudos feitos por autores diversos aos quais teve acesso através de Pereira (1997), elenca os motivos mais e menos influentes na motivação para a prática desportiva em jovens entre os 10 e os 21 anos.

Tabela 17 - Resumo de alguns estudos realizados em Portugal com jovens sobre a motivação para a pática desportiva (Adapt. de Pereira, 1997)

Autor(es)	Ano	Amostra	Motivos mais importantes	Motivos menos importantes
Serpa	1992	Jovens dos 10 aos 15 anos	• Estar em forma • Melhorar capacidades • Fazer amizades	• Pretexto para sair de casa • Ser importante • Ter prestígio
Rego	1995	Jovens estudantes dos 10 aos 16 anos	• Estar em forma • Fazer amizades • Divertimento	• Pretexto para sair de casa • Ser conhecido • Ter prestígio
Dias	1995	Jovens atletas dos 10 aos 14 anos	• Trabalhar em equipa • Ter atenção • Estar em forma	• Ser conhecido • Ter prestígio • Influência dos pais
Neves	1996	Jovens estudantes dos 16 aos 21 anos	• Estar em forma • Divertimento • Fazer amizades	• Ser importante • Ser conhecido • Ganhar
Raposo, igueiredo e Granja	1996	Jovens estudantes dos 10 aos 21 anos	• Estar em forma • Fazer amizades • Divertimento	• Pretexto para sair de casa
Pereira	1997	Jovens estudantes dos 10 aos 20 anos	• Estar em forma • Fazer novas amizades • Divertimento	• Ser importante • Descarregar energias • Pretexto para sair de casa

Relevam os motivos pessoais sobre os ambientais, o que não significa que seja uma situação linear. O trabalho de Casqueiro et al. (2015), por exemplo, veio provar que mais do que o 'prazer' como motivação para o envolvimento em atividade desportiva (AD) é a 'forma física', as 'emoções', as 'competências' que devem ser consideradas.

O professor de Educação Física tem de saber de tudo isto e tem de compreender que é um profissional que pode motivar os alunos aos níveis da Atividade Física (AF) e da AD para toda a vida. Casqueiro e os colegas (2015) são inequívocos quando referem, baseando-se em Bailey & Martin, 1994, em Abbott et al., 2002, em Corbin et al., 2004, que "O envolvimento na AF e, consequentemente em AD, deve decorrer em idades precoces com todos os benefícios que daí advêm, quer em termos físicos/fisiológicos, quer psicológicos e sociais.", chamando a atenção para o facto de "a AF [decrescer] (…) durante a evolução de frequência do Ensino Secundário, tradicionalmente entre os 15 e os 18 anos de idade", o que não deve ser expectável. Se as *Aprendizagens Essenciais* de Educação Física (EF), nos pontos 3 e 4 da Introdução Geral, não deixam dúvidas ao referir que a EF deve ser um *"… fator de saúde ao longo da vida…"*, assegurando *"…o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações…"* (Direção Geral de Educação, 2018), isso deve significar que o profissional que leciona a disciplina tem a obrigação de fazer um estudo atempado de interesses e motivos que poderão acentuar positivamente a adesão dos alunos à disciplina e, com isso, promover a AF e a AD para sempre. Tem de saber que, a par de alunos automotivados, tem aqueles que precisam muito de si, da sua motivação, do seu *feedback*, da sua atenção, do seu encaminhamento. Se o julgamento dos outros é perigoso para os alunos que revelam fragilidades ao nível da Aptidão Física e das Atividades Desportivas, não é menos perigoso os alunos perceberem que estão perante um professor não motivado, que cumpre horário sem entusiasmo e sem interesse pelas tarefas (Avelar, 2014). Alonso Tapia e Caturla Fita (2015) esclarecem bem o que acontece se os docentes não gerem bem a sua aula:

> *Se nós professores, não utilizamos atividades que manifestam a importância interna da aprendizagem almejada, ou se as mensagens utilizadas indicam que o que está em jogo é sair-se bem ou mal diante dos outros, em vez de gerar processos de enfrentamento motivacionalmente adequados, ativam-se a ansiedade e as estratégias de enfrentamento centradas mais na consecução ou evitação de um resultado externo à própria aprendizagem.* (p. 44)

É recorrente na aula de EF fazer boas apreciações aos rapazes e corrigir constantemente as meninas. Ora, como bem refere Veigas et al. (2009), trata-se de uma atitude cultural que passa por encorajar os rapazes a serem ativos e a explorarem o envolvimento. Esta assunção deseja-se ultrapassada, até porque os mesmos investigadores, aos quais se poderão juntar Raposo et al. (2007), lembram a OMS e a documento resultante da *International Consensus Conference on Physical Activity*

Guidelines for Adolescents que recomendam uma vida ativa e a prática de exercício físico ao longo de todo o ciclo de desenvolvimento humano (muito na linha do que está consagrado nas AE).

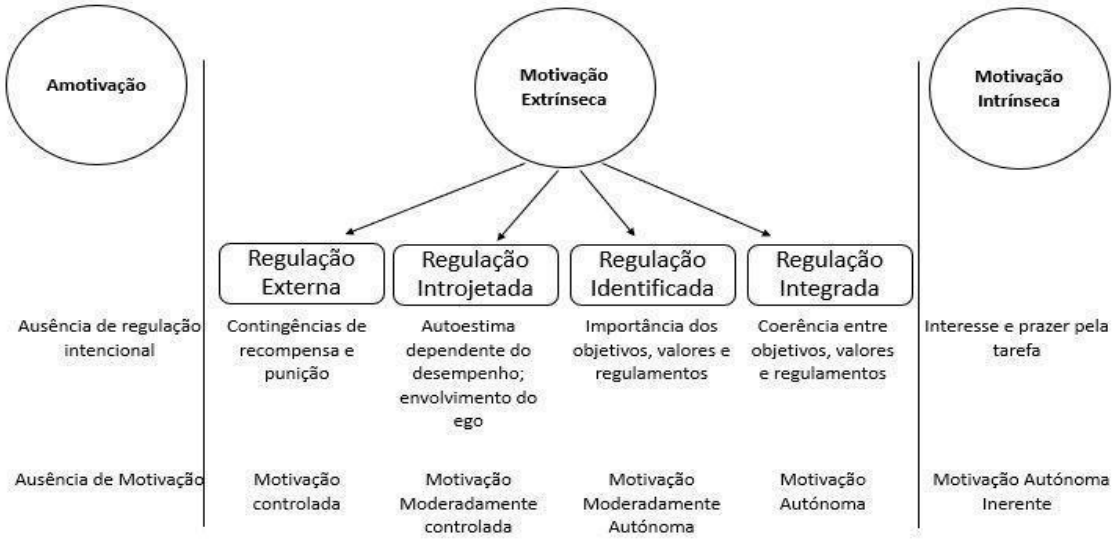
Viñado e Mor (2020), baseando-se em Moreno et al. (2009), anunciam que a aula de EF tem de proporcionar um clima adequado que favoreça a motivação autónoma para a AF e a prática do exercício físico em contextos extraescolares e ao longo da vida. Tenorio et al. (2019), baseando-se em Guimarães e Boruchovitch (2004) e em Standage et al. (2006), afirma que "Conhecer a motivação dos estudantes para a participação nas aulas de Educação Física é fundamental, pois existe uma relação positiva entre estar motivado e engajamento nas tarefas e ações propostas durante as aulas". Sustentando-se em Standage et al. (2003), acrescenta que "… a motivação também está associada à intenção em realizar atividades físicas fora do ambiente escolar.". Viñado e Mor (2019), citando Moreno e Hellín (2007), salientam que os alunos que praticam atividades físico-desportivas regulares fora da sala de aula são mais interessados nas matérias de EF e aumentam o gosto pela disciplina. Confirma-se, então, que só experiências positivas resultam em atitudes mais favoráveis relativamente à atividade física e sua prática e em maior motivação pessoal.

Conhecer o tipo de motivação dos alunos face à disciplina de EF é, pois, importante para verificar se os que apresentam motivação menos autodeterminada (falta de objetivos, desregulação, falta de energia e de vitalidade, falta de autoestima, …) também serão aqueles em que se registam níveis mais baixos de atividade física regular, e vice-versa. É necessário inverter o que os estudos de Ortega et al. (2005), Borraccino et al. (2009) e Beltrán et al. (2017), citados por Viñado e Mor (2020), provaram: os meninos revelam melhores condições físicas do que as meninas e os adolescentes realizam mais atividade física vigorosa do que os seus pares do género feminino (mais sedentárias). Raposo et al. (2007), no estudo que fez, distingue rapazes de raparigas, considerando que aqueles revelaram níveis mais elevados de aprendizagem cooperativa, competência, autonomia, motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, motivação e intenção de atividade física do que as raparigas e, referindo Malina et al. (2004), adianta que, em média, os rapazes tendem a ser mais ativos e a desempenharem melhor uma variedade de atividades relacionadas com o desporto do que as raparigas, daí estas evitarem atividades em que possam demonstrar baixos níveis de competência ou capacidade de serem bem sucedidas. Também é importante perceber se a participação

regular nas aulas de EF se constitui motivo para um maior nível de atividade física ou se os adolescentes que praticam desportos ou atividade física extracurricular desenvolvem para com as aulas de EF uma motivação diferente.

A teoria destes autores foi resumida por Leal et al. (2012) na seguinte figura:

Figura 3 - Continuum de Motivação



Fonte: Leal, Gilberto e Carmo (2012, p. 164)

Trata-se de um modelo que passa da total falta de intenção para agir (Amotivação) até à forma mais autodeterminada e controlada (Motivação Intrínseca), num processo de internalização. Este *continuum* é composto por seis dimensões: a amotivação (falta de motivação e intencionalidade), a motivação extrínseca externa (obter recompensas externas ou evitar punições); a motivação extrínseca introjetada (evitar sentimento de culpa ou obter aprovação externa); a motivação extrínseca identificada (importância pessoal de determinados aspetos, tais como a aprendizagem de novas habilidades); a motivação extrínseca integrada (forma mais interiorizada (autónoma) da motivação extrínseca, existindo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades do sujeito, mas não considerada no PLOCQ), e a motivação intrínseca (prazer ou divertimento, sem necessidade de reforço ou recompensa externa).

Nas palavras de Rosado (s.d.), quando o sujeito realiza uma determinada tarefa pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente, motivos internos, baseados nas necessidades intrínsecas de autonomia, competência e vínculo social, foram satisfeitos, atingiu-se o nível mais elevado de autonomia que representa o protótipo do

comportamento autodeterminado. Este, segundo os estudiosos, explica a maior ou a menor adesão dos estudantes à aprendizagem e a um desempenho consistente.

Também Rocha (2009) refere que a motivação mais autodeterminada se relaciona com as consequências mais positivas, tanto ao nível cognitivo, como comportamental e afetivo, com sentimentos de interesses, emoções positivas, *flow*, concentração, esforço, rendimento e, antes de tudo, intenções de continuar a praticar. Ao contrário, a motivação menos autodeterminada pode provocar sentimentos de aborrecimento, infelicidade e abandono desportivo. Outro tipo de regulação comportamental descrito por Deci e Ryan (1985) é a amotivação. Considerando que tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca representam diferentes degraus de vontade, a amotivação representa a ausência de motivação, sendo evidente quando os indivíduos carecem de intenção e vontade de se envolver num determinado comportamento. Muitas vezes resulta de sentimentos de incompetência e falta de habilidade e está frequentemente associada a decisões relativas ao abandono da EF (Ntoumanis, 2005).

5. METODOLOGIA

5.1. OBJETIVOS

5.1.1. OBJETIVO GERAL

Perceber o grau de motivação para a prática da EF em ambos os sexos.

5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender em que patamar se situam os alunos do 2.º CEB da EB Dr.ª Maria Alice Gouveia relativamente à motivação (amotivação, motivação intrínseca, motivação extrínseca, …), tendo em vista uma melhoria dos resultados obtidos através da preparação de aulas mais condizentes com o público-alvo.

5.2. AMOSTRA

A amostra desta investigação contempla alunos de quatro turmas do 6.º ano da Escola Básica EB23 Maria Alice Gouveia – Coimbra, num total de 110 alunos.

Responderam ao questionário apenas 99 alunos com as seguintes características:

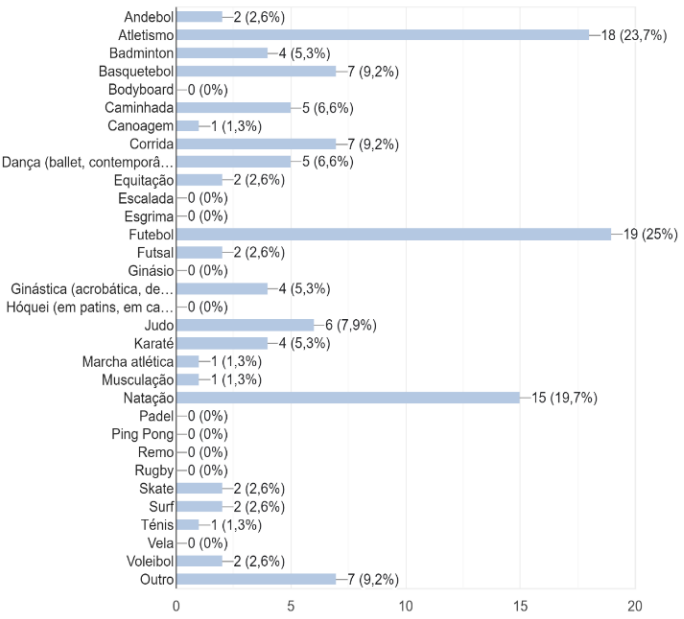
Tabela 18 - Caracterização da amostra

N.º de Respondentes	99	90,0% do total da amostra	
Escolaridade dos Respondentes	**Ano**	6.º ano	
	N.º de Turmas	4	
	SIM	90	90,9% respondentes

Gosto pela Frequência da Escola	**NÃO**	9	9,1% respondentes
Sexo	**Masculino**	50	50,5% respondentes
	Feminino	49	49,5% respondentes
Idades (anos)	11-15	**Média de Idades (anos)**	12,16

A questão "Praticas desporto ou exercício físico fora do horário curricular pelo menos 3x vezes por semana?" mereceu resposta negativa por parte de 28,3% dos estudantes (28 alunos) e resposta positiva por parte de 71,7% dos respondentes (71 alunos). Os que responderam afirmativamente distribuíram-se pelas seguintes atividades / modalidades desportivas (ver gráfico):

Gráfico 1 - Atividades/Modalidades desportivas extracurriculares dos respondentes



É relevante evidenciar que cerca de 1/4 dos respondentes (25%) pratica Futebol, seguida das modalidades de Atletismo (23,7%), e Natação (19,7%). Os restantes alunos distribuem-se por muitos outros desportos, mas em número de praticantes inferior a oito.

5.3. INSTRUMENTOS

Neste estudo foi utilizado o PLOCQ (*Perceived Locus of Causality Questionnaire*), com o objetivo de avaliar razões que levam os alunos a participar nas aulas de Educação Física de forma motivada. Inicialmente desenvolvido por Goudas et al. (1994) uma adaptação do *Self Regulation Questionnaire* desenvolvido por Ryan e Connell, foi traduzido e adaptado para Portugal por Teixeira et al. (2018) - *Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of Portuguese physical education students*. Este instrumento é formado por 18 itens, agrupados em 5 fatores, sendo o fator 1- Motivação Intrínseca (a que correspondem os itens 2, 4 e 9), o fator 2- Regulação Identificada (a que correspondem os itens 3, 8, 13 e 18), o fator 3- Regulação Introjetada (a que correspondem os itens 7, 12 e 17), o fator 4-

Regulação Externa (a que correspondem os itens 1, 6, 11 e 16), e o fator 5- Amotivação (a que correspondem os itens 5, 10 e 15).

Tabela 19 - Itens e fatores motivacionais de acordo com o questionário PLOCQ

FATORES	ITENS
1. Motivação Intrínseca	3, 8, 17
2. Regulação Identificada	2, 7, 12, 16
3. Regulação Introjetada	6, 11, 15
4. Regulação Externa	1, 5, 10, 14
5. Amotivação	4, 9, 13, 18

Este instrumento é precedido pela expressão *"Eu participo nas aulas de EF…"*, cuja ideia é completada nos 18 itens que lhe dão sentido. As respostas são dadas numa escala de tipo Likert com 7 níveis que se distribuem desde o 1 ("Discordo Totalmente") até ao 7 ("Concordo Totalmente"), tratando-se, portanto, de um estudo transversal de natureza quantitativa.

5.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Após uma informação inicial dos propósitos da investigação e a obtenção do consentimento informado por parte dos indivíduos, foram aplicados os questionários, em formato digital (*Google Forms*), tendo sido esclarecidos os alunos do objetivo do estudo e sendo-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. No formulário foram facultados os contactos dos professores responsáveis pelo estudo para o caso de necessidade de esclarecimentos.

No início do questionário foram recolhidos alguns dados pessoais, escolares e desportivos dos respondentes: ano de nascimento, género, ano de escolaridade, gosto pela escola, nível obtido na disciplina de EF no último período do ano letivo anterior, prática de modalidade desportiva ou de atividade física fora do horário curricular (3 vezes por semana) e desporto extracurricular praticado.

Recolhidas as respostas de 99 alunos do 6.º ano, usaram-se os dados tratados graficamente no *Google Forms* e, quando justificável, recorreu-se ao Excel para obter dados mais precisos.

A nossa conduta pautou-se por compreender o grau de motivação dos alunos para a prática da EF, tendo em conta os 5 fatores sobre os quais está construído o questionário traduzido e adaptado para Portugal por Teixeira et al. (2018).

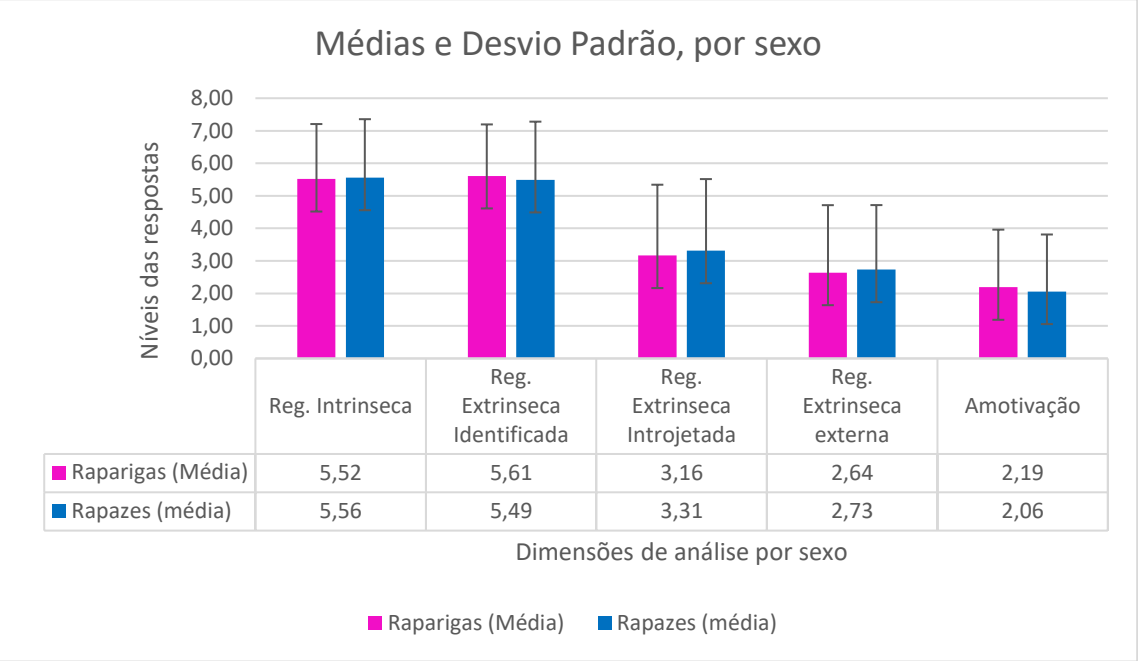
6. RESULTADOS

A apresentação dos resultados, por uma questão metodológica e de organização de ideias, será feita de acordo com a tabela 3 apresentada em "Instrumentos".

Tendo em conta a escala de importância do PLOCQ, os valores/níveis 5, 6 e 7 representam motivos tendencialmente positivos; da mesma forma, os valores/níveis entre 1 e 3 indicam motivos tendencialmente negativos.

Assim sendo, realizou-se a média de todos as questões de cada dimensão em análise, de acordo com a tabela 3 referida, de forma a poder relacionar a diferença motivacional entre sexos, bem como o desvio-padrão.

Gráfico 2 - Médias e desvios padrão, por sexo, em função das dimensões em análise



Os dados apurados permitem-nos concluir que, relativamente à Regulação Intrínseca, rapazes e raparigas apresentam resultados positivos, com médias de 5,56 e 5,52, respetivamente, com desvios padrão de 1,80 (rapazes) e de 1,69 (raparigas). Trata-se de alunos que consideram as aulas divertidas, que gostam e se sentem satisfeitos quando aprendem novos exercícios/desportos. Como indicam Guimarães e Boruchovitch (2004), apoiados em deCharms (1984), White (1975), Reeve e Sickenius (1994), Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca assenta em três necessidades psicológicas inatas: autonomia, competência e contacto interpessoal. Tendo em conta os valores registados no questionário, as situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola serão fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para estes alunos, resultando daí a motivação intrínseca de que eles dizem ser possuidores.

Quanto à Regulação Extrínseca Identificada, o gráfico 2 indica valores de 5,49 para os rapazes, com desvio padrão de 1,79 e de 5,61 para as raparigas, com desvio padrão de 1,58. Estamos perante alunos com vontade e interesse em aprender e realizar atividades em EF, porque querem aprender novos exercícios/desportos, porque é importante para eles fazerem bem os exercícios, porque querem melhorar a execução na EF e porque a EF poderá ser-lhes útil para outras áreas da vida.

No que diz respeito à Regulação Extrínseca Introjetada, o sexo masculino apresenta valor médio de 3,16, com desvio padrão de 2,18, e o sexo feminino apresenta valor médio de 3,31, com desvio padrão de 2,20. Próximos nos valores, os respondentes revelam pressões internas, culpa e ansiedade perante a prática da EF. Os valores apresentados vão merecer uma análise cuidada na "Discussão", podendo-se, no entanto, vislumbrar já que o ensino cooperativo deve prevalecer sobre a competição na aprendizagem, de modo a atenuar a ansiedade (Deci & Ryan, 1985); citados por Kobal, 1996; Ntoumanis, 2001, citado por Minelli et al., 2010).

No âmbito da Regulação Extrínseca Externa os alunos apresentam valor médio de 2,73, com 1,99 de desvio padrão, e as alunas um valor médio de 2,64, com desvio padrão de 2,07. A partir das respostas, é possível reconhecer que a maioria dos alunos não é condicionada por fatores externos à prática da EF, no que diz respeito a "pressões" psicológicas de Encarregados de Educação, do professor, da Direção, da DT, …, no entanto dão um peso acentuado ao cumprimento do horário e da matriz curricular.

Na dimensão Amotivação, os rapazes apresentam média de 2,06, com 1,76 de desvio padrão, e as raparigas apresentam média de 2,19, com 1,77 de desvio padrão. Estes dados permitem concluir que a maioria dos alunos compreende o propósito da aula de EF, sendo que para os restantes falta, possivelmente, um professor que desempenhe, tal como referido por Weinberg e Gould (2001), Taylor et al. (2008), através de Pizani et al. (2016), e Ames (1992), Givvin et al. (2001), Guthrie e Alao (1997), Stipek (1998) referidos por Guimarães e Boruchovitch (2004), um papel fundamental na motivação dos alunos, já que o comportamento adotado pelos discentes tem relação direta com as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo professor.

7. Discussão de Resultados

A variável escolhida para este trabalho foi o sexo, procurando-se a sua relação com a motivação para a prática da Educação Física, tendo por base uma perspetiva

cognitivista baseada na TAD, desenvolvida por Ryan e Deci (1981), como foi anteriormente referido.

O estudo inicia-se pela Motivação/Regulação Intrínseca (forma mais autodeterminada e controlada) e termina na Amotivação (forma mais distante de autodeterminação), procurando assim conseguir interpretar os dados obtidos com os alunos do 2.º ciclo da EBDMAG.

O desejo de todos os professores de EF é terem alunos intrinsecamente motivados, que praticam a aula de forma feliz e satisfeita, independentemente da atividade / matéria, que não se limitam à aula, mas que procuram em atividades extracurriculares atividades físicas saudáveis, como sucede com 72 dos 99 respondentes. Rodrigues (2013) considera que as regulações mais autodeterminadas, como a motivação intrínseca e a regulação identificada, são as que mais concorrem para um envolvimento satisfatório na prática da EF.

Assim, os dados da motivação intrínseca permitem-nos concluir que estamos perante um conjunto de discentes tendencialmente vocacionado para o desporto e a atividade física, porém nem todos revelarão o mesmo gosto pela disciplina de EF. Em termos de média obtida, os sexos masculino e feminino não apresentam variações expressivas, contudo as raparigas apresentam um nível de indecisão superior aos rapazes, não tendo tanta certeza quanto ao facto de as aulas serem divertidas, de gostarem de aprender novos exercícios/desportos ou de sentirem satisfação quando aprendem novos exercícios. Isto poderá corroborar a perceção de Biddle e Armstrong (1992) ao afirmarem que as raparigas são mais sensíveis à motivação extrínseca e ao julgamento, enquanto os rapazes são mais intrinsecamente motivados para as atividades físicas. Apesar disso, o desvio padrão aponta para menos dispersão nas respostas do que nos rapazes, daqui resultando o equilíbrio dos resultados.

Os resultados, apesar de positivos, indicam que os professores de EF precisam de apostar em exercícios, atividades e desportos da aula (Valentini, 2002, citado por Costa et al., 2018) que criem um ambiente informativo (de oportunidades de escolhas, de *feedback* significativo, de apoio aos interesses dos alunos e à autorregulação, de valorização da educação) e que promovam a autonomia, a compreensão conceitual, o desempenho, o gosto pela escola e pela disciplina, a positividade.

Passando à Regulação/Motivação Extrínseca Identificada, forma mais autónoma da regulação extrínseca, que assenta na consciência que o aluno tem dos seus atos e da

sua tomada de decisões (Fernandes & Vansconcelos-Raposo, 2005, citados por Minelli et al., 2010), as médias de ambos os sexos (5,61 das raparigas e 5,49 dos rapazes) confirmam os benefícios que os alunos buscam retirar da prática da EF.

Tendo em conta os itens do PLOCQ (ver Tabela 19) que nos permitiram fazer o estudo desta dimensão, estamos perante alunos que querem participar nas aulas, porque já interiorizaram o desejo de "aprender", de "fazer bem", de "melhorar a execução", de "aprender coisas úteis para outras áreas da [sua] vida", assumindo ambos os sexos a aula de EF como uma aprendizagem útil para a vida.

Confirma-nos o gráfico 2 as palavras dos investigadores Veigas et al. (2009), que afirmam que as raparigas são mais disponíveis para atividades de desporto e lazer, demonstrando ambos os sexos valorizar a aprendizagem de novos exercícios/desportos, vontade de os executar bem, preocupação com a execução na EF e com a utilidade desta para outras áreas da sua vida.

O desvio padrão (1,58–raparigas e 1,79 – rapazes) expressa maior homogeneidade nas respostas por parte do sexo feminino do que do sexo masculino, o que significará que as suas respostas são mais consistentes.

Os resultados fazem crer, à semelhança do concluído por Rodrigues (2013), que a Motivação/Regulação Extrínseca Introjetada apresenta correlações positivas face o envolvimento nas aulas, sendo que estas "podem ser associadas ao empenho, esforço, felicidade, prazer, dedicação e concentração nas aulas, aceitação de tarefas desafiantes, bem como à vontade demonstrada em praticar atividade física dentro e fora da escola." (p. 27).

As médias obtidas (3,16 nas raparigas e 3,31 nos rapazes) permitem perceber que estamos perante um conjunto de alunos que maioritariamente passam ao lado de pressões internas (sentimento de culpa ou ansiedade aquando da prática da EF), sendo ambos os sexos muito homogéneos nas respostas dadas - o desvio padrão das raparigas é de 2,18 e o dos rapazes é de 2,20.

Relativamente à Motivação/Regulação Extrínseca, Kilpatrick et al. (1999), citados por Pizani et al. (2016), ressaltam que a mesma não é autodeterminante o suficiente para a frequência e participação, acreditando que alunos intrinsecamente motivados se comprometem mais com as atividades escolares do que os motivados apenas extrinsecamente. Como referido anteriormente, estes investigadores veem, no entanto, a regulação externa, em determinadas situações, necessária para atingir a motivação

interna. Silva de Oliveira et al. (2020) evidenciam que quanto mais motivação externa mais envolvimento com as aulas de EF, o que contraria os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (TAD) que aponta para um maior envolvimento nas aulas associado à regulação autónoma da motivação.

Os resultados obtidos no nosso estudo confirmam mais os pressupostos da TAD e de Rodrigues (2007) do que os resultados obtidos pelos últimos estudiosos referidos. Na generalidade, os alunos respondem às afirmações do PLOCQ com valores entre 1 e 3, o que significa que a sua relação com a EF não é determinada por este tipo de motivação. No computo geral, existe uniformidade relativa entre sexos quanto às pressões externas para a prática da EF (2,64 – raparigas e 2,73 – rapazes), sendo que os rapazes enfatizam o fator "não arranjar problemas" e as raparigas valorizam o caráter obrigatório das aulas. Nesta categoria os respondentes do sexo masculino são mais homogéneos (desvio padrão de 1,99) do que as raparigas (desvio padrão de 2,07), o que faz supor que eles respondem com mais convicção do que elas.

Por último, a Amotivação, tal como a desmotivação, pode provocar no aluno o desinteresse pelas atividades propostas nas aulas de Educação Física, podendo ser acompanhada por sentimentos como medo, depressão e incapacidade (Deci & Ryan, 1985, Bandura, 1986, Deci & Ryan, 1991, Deci & Ryan, 2000, citado por Pizani et al., 2016). Assim, os professores precisam de oferecer oportunidades de escolha e *feedback* significativos aos alunos, ou seja, devem avaliar o esforço ao invés da habilidade, reconhecendo as dificuldades e oferecendo apoio (Koka & Hein, 2003; Guimarães & Boruchovitch, 2004, citados por Minelli et al., 2010).

A generalidade dos alunos inclinou-se para responder negativamente às afirmações produzidas, dados expressos nas médias obtidas: 2,19 - raparigas, 2,06 - rapazes. Já o desvio padrão de 1,77 - raparigas e de 1,76 - rapazes, é revelador da certeza das respostas dadas pelos respondentes.

8. CONCLUSÃO

O presente estudo vem fornecer aos professores estagiários de EF da Escola Básica Dr.ª Maria Alice Gouveia - Coimbra dados sobre a motivação para a prática da EF dos alunos em transição para o 3.º ciclo, respondendo à pergunta de partida.

Optou-se por verificar qual a relação entre a motivação dos alunos na aula de EF, que, de acordo com Barboukis et al. (2014) e Bryan e Solmon (2012) tem impacto direto no envolvimento dos alunos na aula de EF, e o sexo dos mesmos. Nada que o amplo estudo

de Borraccino et al. (2009), com 150.000 estudantes de diferentes países, e as pesquisas de Ortega et al. (2005), em Espanha, e Beltrán et al. (2017) não tenham já concluído, como referem Viñado e Mor (2020).

Este estudo contribui para nos esclarecer que os alunos amotivados, ou seja, os estudantes para quem a aula de EF nada diz, são poucos, o que é um bom indicador, sobretudo atendendo a que têm apenas três aulas de 45 minutos por semana.

Importa deste estudo percecionar também que há estudantes que manifestam ser alvo de pressão que os leva à prática da Educação Física, não sendo relevante distinguir sexos. Os alunos que não são alvo de Regulação Extrínseca Externa demonstram o efetivo gosto que têm pela EF ao não se desculparem com fatores ambientais para a realizarem livremente.

A autonomia motivacional, ou a falta dela, também está espelhada nos dados relacionados com a Regulação Extrínseca Introjetada, o que significa que estaremos perante um conjunto de estudantes marcados por pressões internas (culpa e ansiedade, por exemplo) que poderão condicionar os comportamentos, deixando estes de ser naturais e espontâneos. Um pouco mais equilibradas nas respostas as raparigas do que os rapazes, são elas as mais afetadas por sentimentos de culpa; já eles são mais afetados psicologicamente pelas aulas não realizadas por sua iniciativa, sentindo-se mal ou incomodados se não as fizerem.

Relativamente à Regulação Extrínseca Identificada, verifica-se uma tendência positiva por parte de ambos os sexos no caminho da autodeterminação.

Os dados sobre Motivação Intrínseca revelam também um equilíbrio entre sexos, pois, quer rapazes quer raparigas demonstram prazer nas aulas de EF, gosto por aprender novos exercícios/ desportos e satisfação na realização de novos exercícios/desportos.

Sabendo-se que a satisfação é o primeiro passo para o sucesso e a entrega (Casqueiro et al., 2015; Cid et al., 2019; White et al., 2021), este estudo demonstra duas realidades inequívocas, contrariando a hipótese de que se partiu:

1. por um lado, rapazes e raparigas apresentam-se próximos no que à motivação para a prática da EF diz respeito, provando-se assim que tem havido uma evolução do sexo feminino relativamente ao masculino.

2. por outro, ainda há um número significativo de alunos marcados por uma motivação externa, em resultado da obrigatoriedade ministerial da frequência da

disciplina de EF e da "presença" dos pais/EE's/Direção/DT/… que, no seu subconsciente, os impelem para a aula.

Assim, como implicações para a intervenção nas aulas de EF e para ao desenvolvimento de um clima motivador da aprendizagem e para o desenvolvimento de condutas mais autónomas, os professores devem, de acordo com Cid et al. (2019), promover a motivação intrínseca nas aulas de EF, individualizando e adaptando o estilo de ensino às características e nível de desempenho dos alunos, bem como encorajá-los a participarem ativamente no processo de tomada de decisões, já que um clima motivacional de aprendizagem pode influenciar o esforço, a persistência, o conhecimento, as emoções e o comportamento dos estudantes. É importante promover a competência entre os alunos independentemente do seu nível de habilidade, valorizar o processo sobre o produto. Igualmente interessante será desenvolver a motivação autodeterminada dos estudantes através da prática baseada em modelos por claramente aumentar a motivação, segundo Sierra Diaz et al. (2019). Destes modelos, estes investigadores destacam a abordagem centrada no jogo, o modelo de educação desportiva, o ensino para a responsabilidade pessoal e social e a aprendizagem cooperativa.

9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Próximos estudos sobre esta temática poderão incidir sobre a aplicação destes modelos e a verificação da sua eficácia ou então sobre a correlação entre o ano/nível de ensino e a motivação para a prática da Educação Física, percebendo-se se existe um *continuum* de autodeterminação à medida que se evolui na escolaridade ou o seu contrário, permitindo esse estudo repensar as medidas necessárias à motivação pela atividade em si (compartilhando tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, …), pela simples satisfação ou prazer de realizá-la. Dada a importância do professor na "criação" de motivação nos alunos, seria também pertinente perceber o seu grau de motivação para o ensino. Quem chama a atenção para o assunto é Minelli et al. (2010), citando Tokuyochi et al, 2008, e Albernaz et al. (2002), que refere que os professores estão cada vez mais expostos a pressões externas que em nada se traduzem em vantagens para a sua prática profissional. Outra área para futuros estudos poderá ser a comparação entre os diferentes estilos de ensino e o seu impacto na motivação e no envolvimento motor dos alunos (Saugy et al., 2019). Nesta área, Reeve et al. (2004) propuseram que os professores apoiassem o envolvimento dos discentes usando diferentes estratégias que tivessem em conta os interesses, as competências e as

preferências dos alunos, cultivando a sua motivação interior, pois, como afirma Lonsdale et al. (2013), as estratégias de ensino usadas pelos professores de EF podem afetar positiva ou negativamente a motivação. Entre essas estratégias, uma que merecerá também uma análise mais atenta por melhorar a motivação dos alunos e o envolvimento nas aulas de EF é a aprendizagem cooperativa, visto que lhes dá a oportunidade de fazerem parte do processo de aprendizagem (Casey & Goodyear 2015).

Como limitações deste estudo há a destacar questões de ordem organizacional que nos impediram de o estender a outras turmas da escola. A inexistência de uma plataforma *online* (e.g.: *Classroom*) definida para cada turma e o facto de alguns alunos não terem o material fundamental para responderem ao questionário (telemóvel, computador, tablet, etc.) ou terem controlo parental nos referidos dispositivos, obstaculizaram a recolha de dados, tendo a mesma demorado mais tempo do que o previsto, o que obrigou a restringir a amostra às turmas do 6.º ano nas quais os estagiários lecionaram uma unidade didática.

Igualmente impeditivo de um trabalho mais eficaz foi a pouca autonomia dos respondentes que obrigaram ao preenchimento do PLOCQ presencialmente, requerendo da parte dos investigadores uma complexa organização logística. Esta circunstância dependeu da boa-vontade do professor das turmas que teve de facultar tempo da sua aula para que pudéssemos concretizar a nossa tarefa, situação, por vezes, embaraçosa, sobretudo se tivermos em consideração que as turmas pertenciam todas ao mesmo docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Relatório de Estágio

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata. Obtido de https://tinyurl.com/2p8ays54.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

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

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, *8*(1), 31-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115318040004.

Calderón, A., Hastie, P. & Ortega, J. (2013). The effects of task organization on skill and knowledge in physical education. *Reviste Internacional de Ciencias del Deporte*, *30*(9), 48-59. http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03104

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, *67*(1), 56-72.Obtido em 27 de dezembro de 2022, de https://tinyurl.com/5aejh72k

Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.

Griffey, DC, & Housner, LD (1991). Diferenças entre decisões de planejamento de professores experientes e inexperientes, interações, envolvimento do aluno e clima instrucional. *Research Quarterly for Exercise and Sport* , *62* (2), 196-204. https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710

Guo, H. (2020). Effect of curriculum planning for physical education in colleges on innovation ability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(12), 103-115. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.14527.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *48*(1), 55-67. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.

Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 109-118. https://tinyurl.com/3mrrfbkp.

Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2015). Student retention of the information transmitted by the teacher in physical education classes depending on the characteristics of the information. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(1), 212–242. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996405

Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.

Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (2016). Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *12*(3), 228–243. https://doi.org/10.1123/jtpe.12.3.228

Martins, M. A. D. S. (2014). Importância do clima de sala de aula. *Clima de sala de aula: perceções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física* (Doctoral dissertation, ISPA (Portugal)), 3-13. http://hdl.handle.net/10400.12/3810

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* (Doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa (Portugal)).

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. http://hdl.handle.net/10316/29191

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. Ópera Omnia. p. 66-86. http://hdl.handle.net/10400.11/5918

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1º Suplemento, Série I (149). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163.

Quina, J. N. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/2558

Rego, A. M. X. (2018). Educação: concepções e modalidades. *Scientia cum industria*, *6*(1), 38-47. Obtido de https://tinyurl.com/nhfrcrzd.

Rosado, A., Colaço, C., Romero, F. (2002). *Critérios Gerais de Conceção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto*.

Siedentop, D. (2008). Aprender a Enseñar la Educación Física, 2.ª ed., INDE, Barcelona. Obtido de https://tinyurl.com/2p84d5j7

Siedentop, D. et Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Stanescu, M. (2013). Planning physical education – from theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *76*, 790-794. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207.

Stipanov, M. (2005). *Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C.* Dissertação de licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: Estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, *13*(5), 392–403. https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392

Tema/Problema

Alonso Tapia, J., & Caturla Fita, E. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz* (11.ª ed.). São Paulo: Edições Loyola. Obtido de https://docplayer.com.br/30160563-Amotivacao-em-sala-de-aula.html

Avelar, A. C. (2014). A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia*, pp. 71-90. Obtido em 11 de novembro de 2022, de http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/271

Barkoukis, V. T. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: a 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *24*(5), pp. e406-e414. Obtido em 18 de novembro de 2022, de https://doi.org/10.1111/sms.12174

Biddle, S. &. Armstrong, N. (1992). Children's physical activity: An exploratory study of psychological correlates. *Social Science & Medicine, 34*(3), pp. 325-331. Obtido em 11 de novembro de 2022, de https://doi.org/10.1016/0277-9536(92)90274-T

Bryan, C. L. & Solman, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, *35*(3), pp. 267-285. Obtido em 11 de novembro de 2022, de https://tinyurl.com/2frb28bp

Casqueiro, A., Bejan, B., Correia, G., Barreto, P., Gama, R., Nunes, P., . . . Espada, M. (2015). A relação entre o género e motivação para a prática de atividades desportivas. *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, pp. 40-51. Obtido em 10 de novembro de 2022, de http://hdl.handle.net/10400.26/11339

Cid, J. L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Lecturas, Educación Física y Deportes, RevistaDigital*, *8*, (55). Obtido em 27 de dezembro de 2022, de EFDeportes.com: https://efdeportes.com/efd55/motiv.htm

Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D., & Moutão, J. &. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLOS ONE*, *14*(5). Obtido em 18 de dezembro de 2022, de https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218

Costa, L. C. A. D., Flores, P. P., Andrade, N. D. P., Anversa, A. L. B., & Souza, V. D. F. M. D. (2018). Tecendo relações entre a motivação para as aulas de educação física e o Ideb. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *40*, 370-373. Obtido em 12 de novembro de 2022, de https://tinyurl.com/dpnyvcbm

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

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. (2008-2021). "motivação". Obtido em 11 de 04 de 2023, de https://dicionario.priberam.org/motiva%C3%A7%C3%A3o

Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais - Educação Física. Lisboa. Obtido em 10 de novembro de 2022, de https://tinyurl.com/4xnn4dus

Fernandes, U. (1986). Motivações do jovem para as actividades físicas e desportivas. *Revista Horizonte*, (III), 15, pp. 70-82.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), pp. 331-362. Obtido em 11 de novembro de 2022, de https://doi.org/10.1002/job.322

Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 143-150. Obtido em 12 de novembro de 2022, de https://tinyurl.com/mv2n8er7

Kobal, M. C. (1996). Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. *Universidade Estadual de Campinas*, 1-179.

Leal, A., Gilberto, J., & Carmo, C. (2012). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, pp. 162-173. Obtido em 12 de novembro de 2022, de https://doi.org/10.1590/S1519- 70772013000200007

Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., …, & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive medicine, 57*(5), pp. 696-702. Obtido em 18 de maio de 2023, de https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003

Minelli, D. S., Nascimento, G. Y. D., Vieira, L. F., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2010). O estilo motivacional de professores de educação física. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16, 598-609. Obtido em 14 de dezembro de 2022, de https://tinyurl.com/385zuccv

Murcia, J. A., M., Gómez, A., & Gimeno, E. C. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (24), pp. 15-27. Obtido em 12 de novembro de 2022, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3323846

Nadal, A. L., Camerino, O., & Castañer, M. (2015). Evaluar la motivación en la educación física, una aplicación con AMPET. *Didáctica de La Educación Física*, 47, pp. 55-63.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), pp. 444-453. Obtido em 22 de abril de 2023, de https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444

Pereira, J. (1997). As motivações e a prática desportiva: Motivos para a prática e não prática desportiva. Porto: FCDEF, 1997.

Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. D., & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 38, 259-266. Obtido em 22 de abril de 2023, de https://tinyurl.com/5avdp2eb

Rodrigues, H. M. P. (2013). *A qualidade da motivação dos alunos e o empenho nas aulas de educação física* (Master's thesis). Obtido em 16 de abril de 2023, de https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/4922

Raposo, J., Fernandes, M., Karteroliotis, K., Teixeira, C., & Lázaro, J. (2007). *Motivation in physical education: the differentiated effect of gender, age and sports involvement*. Obtido em 15 de dezembro de 2022, de https://tinyurl.com/ys35jzmf

Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, pp. 31-60.

Rocha, C. C. (2009). A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar. *Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Portugal: Univ. Téc. Lisboa*. Obtido em 16 de abril de 2023, de https://tinyurl.com/2p8zbu4j

Rosado, A. (s.d.). *A motivação segundo a Teoria da Auto-Determinação*. s.l. Obtido em 12 de novembro de 2022, de http://marchaecorrida.pt/uploads/5c2c9c48ef91b_1546427464.pdf

Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2019). A systematic review on self- determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, *3*(2), pp. 134-147. Obtido em 15 de dezembro de 2022, de https://doi.org/10.1002/tsm2.121

Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in psychology*. Obtido em 14 de março de 2023, de https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115

Silva de Oliveira, J. P., Milen Neto, Á. R., Morais Freire, G. L., Vila Nova de Moraes, J. F., & Andrade do Nascimento Junior, J. R. (2020). Motivação e envolvimento nas aulas de Educação Física de ingressantes ao ensino técnico do Instituto Federal da Bahia. *Revista Inspirar Movimento & Saude*, *20*(3). Obtido em 18 de dezembro de 2023, de https://inspirar.com.br/wp-content/uploads/2020/10/838.pdf

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). PLOCQ - Perceived Locus of Causality Questionnaire. Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of portuguese physical education students. *Motriz: Revista de*

Educação Física, *24*(02), pp. 1-17. Obtido em 1 de dezembro de 2022, de http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007

Tenorio, M. C., Tassitano, R. M., Bergmann, G. G., & Lima, M. C. (2019). Validação do Perceived Locus Of Causality Questionnaire para avaliação da motivação nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ci. e Movimento*, *27*(4), pp. 156-167. Obtido em 27 de dezembro de 2022, de http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/2ew9s

Tresca, R., & Rose Jr, D. (2008). Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, *8*(1), pp. 9-14.

Viñado, J. F. V., & Mor, E. M. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Motiva Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, pp. 187-208. Obtido em 14 de dezembro de 2022, de https://tinyurl.com/2vj2jw9v

Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos*. Obtido em 13 de novembro de 2022, de https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf

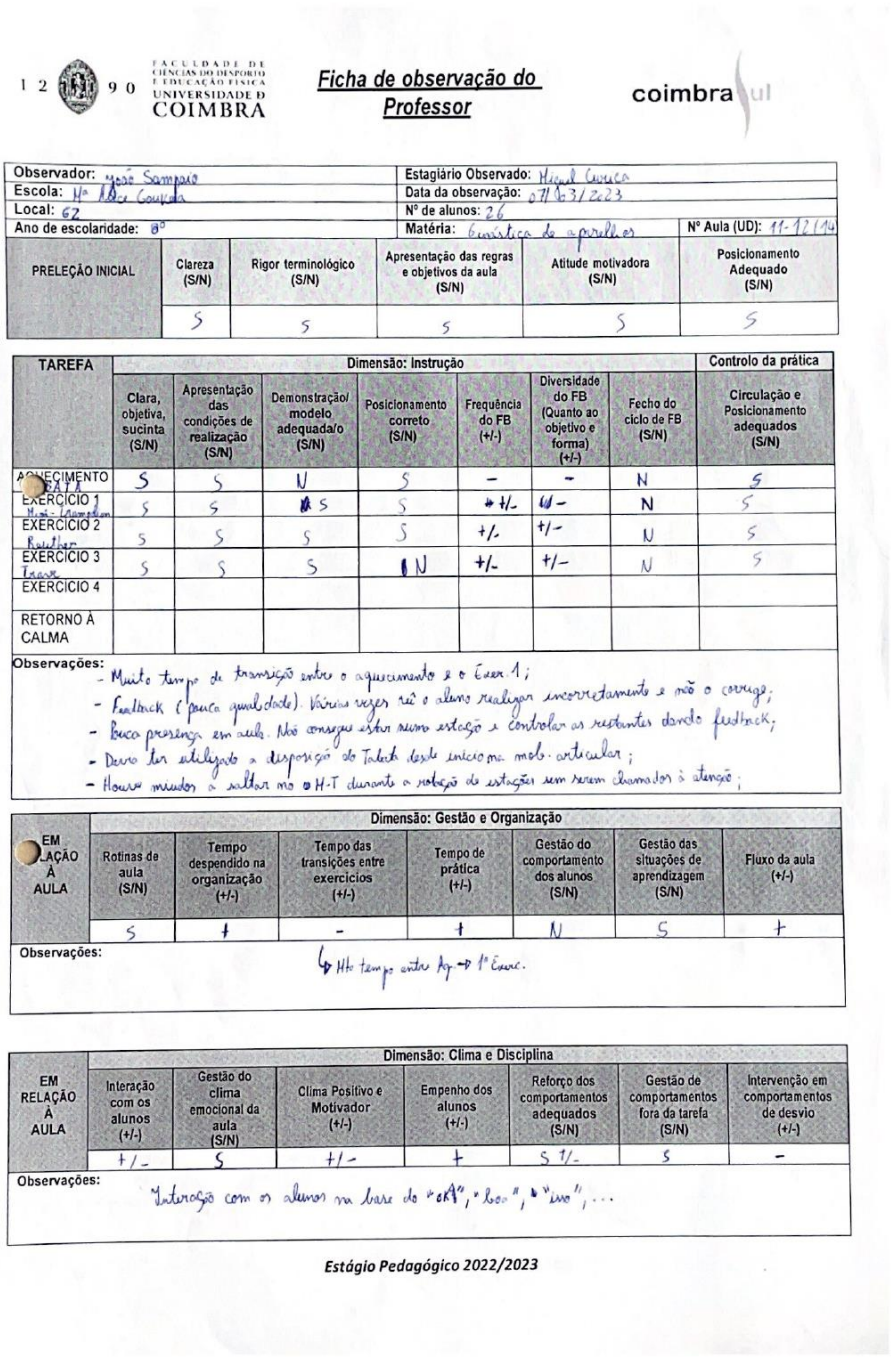
Wallhead, T. L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical educationin the promotionof youth physical activity. *Quest*, *56*(3), 285-301.Obtido em 27 de dezembro de 2022, de https://tinyurl.com/3k2hv338

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: a systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99. Obtido em 15 de dezembro de 2022, de https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

ANEXOS

ANEXO 1 – HÁBITOS DE PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA (QUESTIONÁRIO)

ANEXO 2 – FICHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS (EXEMPLO)



1 2 9 0 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE D COIMBRA

Ficha de observação do Professor

coimbra ul

Observador: João Sampaio	Estagiário Observado: Miguel Curica
Escola: Mª Alice Gouveia	Data da observação: 07/03/2023
Local: 62	Nº de alunos: 26
Ano de escolaridade: 8º	Matéria: Ginástica de aparelhos — Nº Aula (UD): 11-12/14

PRELEÇÃO INICIAL	Clareza (S/N)	Rigor terminológico (S/N)	Apresentação das regras e objetivos da aula (S/N)	Atitude motivadora (S/N)	Posicionamento Adequado (S/N)
	S	S	S	S	S

TAREFA	Dimensão: Instrução							Controlo da prática
	Clara, objetiva, sucinta (S/N)	Apresentação das condições de realização (S/N)	Demonstração/ modelo adequada/o (S/N)	Posicionamento correto (S/N)	Frequência do FB (+/-)	Diversidade do FB (Quanto ao objetivo e forma) (+/-)	Fecho do ciclo de FB (S/N)	Circulação e Posicionamento adequados (S/N)
AQUECIMENTO [illegible]	S	S	N	S	–	–	N	S
EXERCÍCIO 1 Mini-Trampolim	S	S	S	S	+/-	–	N	S
EXERCÍCIO 2 Reuther	S	S	S	S	+/-	+/-	N	S
EXERCÍCIO 3 Trave	S	S	S	N	+/-	+/-	N	S
EXERCÍCIO 4								
RETORNO À CALMA								

Observações:
- Muito tempo de transição entre o aquecimento e o Exer. 1;
- Feedback (pouca qualidade). Várias vezes vê o aluno realizar incorretamente e não o corrige;
- Pouca presença em aula. Não consegue estar numa estação e controlar as restantes dando feedback;
- Deve ter utilizado a disposição do Tabela desde início na mob. articular;
- Houve miúdos a saltar no H-T durante a rotação de estações sem serem chamados à atenção;

EM RELAÇÃO À AULA	Dimensão: Gestão e Organização						
	Rotinas de aula (S/N)	Tempo despendido na organização (+/-)	Tempo das transições entre exercícios (+/-)	Tempo de prática (+/-)	Gestão do comportamento dos alunos (S/N)	Gestão das situações de aprendizagem (S/N)	Fluxo da aula (+/-)
	S	+	-	+	N	S	+

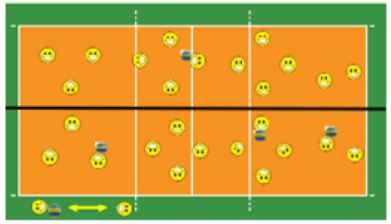
Observações: ↳ Mto tempo entre Aq. → 1º Exerc.

EM RELAÇÃO À AULA	Dimensão: Clima e Disciplina						
	Interação com os alunos (+/-)	Gestão do clima emocional da aula (S/N)	Clima Positivo e Motivador (+/-)	Empenho dos alunos (+/-)	Reforço dos comportamentos adequados (S/N)	Gestão de comportamentos fora da tarefa (S/N)	Intervenção em comportamentos de desvio (+/-)
	+/-	S	+/-	+	S +/-	S	–

Observações: Interação com os alunos na base do "ok", "boa", "isso", ...

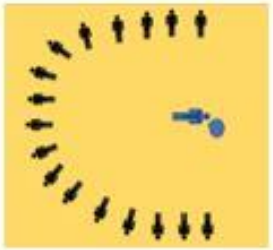
Estágio Pedagógico 2022/2023

ANEXO 3 – PLANO DE AULA COM ADAPTAÇÕES (EXTRATO)

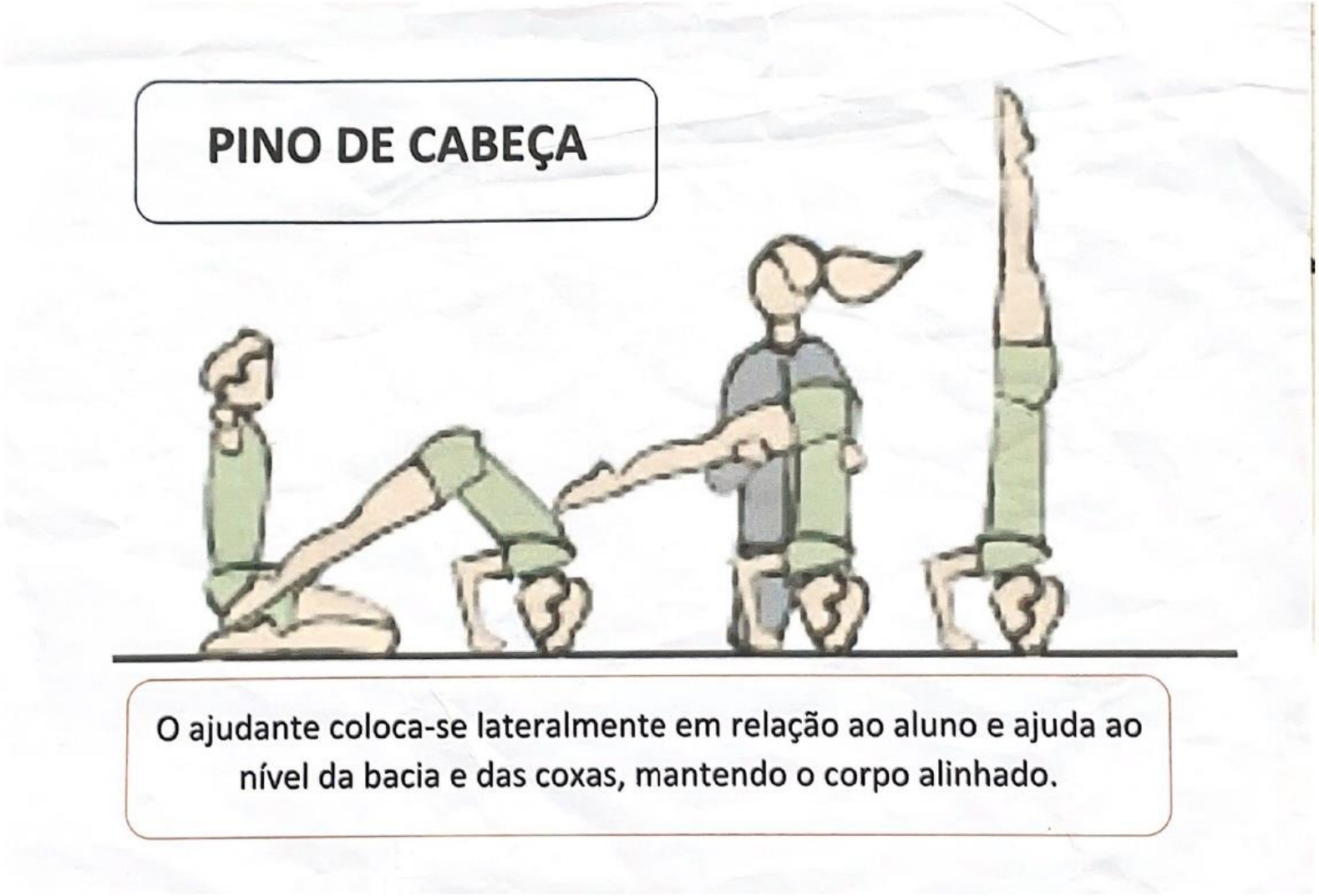
20'	**9:25**	- Fazer uma transição mais calma e progressiva entre o atletismo e o voleibol; - Colocar os alunos à prova perante diferentes direções de remates, passes e deslocamentos; - Trabalhar a ocupação correta do espaço; - Trabalhar a entreajuda, a cooperação e comunicação entre equipa.	**Segundo exercício**:  Jogo formal **2x2 3x3 3 4x4** **G1 (2x2):** [redacted] **G2 (4x4):** [redacted] **G3 (4x4):** [redacted] **G4 (3x3):** [redacted] [redacted] **Trabalho à parte em cooperação:** **1.** Realização do passe de frente (1 dos alunos atira a bola com as duas mãos e o outro realiza o gesto técnico. 10 vezes e trocam de funções. Inicialmente com a bola insuflável e só com a minha indicação com a bola oficial de jogo. **2.** Utilização da parede de madeira com alvo. Os dois alunos estarão um em cada lado da parede de madeira e terão de levantar a bola com as duas mãos e realizar o passe de frente para o seu colega fazendo a bola transpor o obstáculo à sua frente.	Consultar tabela das *"componentes críticas"*, em anexo.	Os alunos: - Equipa atacante: alunos cumprem as regras do jogo, sustentam a bola no ar e colocam a bola no campo adversário pontuando sempre que possível; - Equipa defensora: alunos cumprem com as regras do jogo, evitando o ponto da equipa adversária e ocupando corretamente o espaço; - Ocupam corretamente o espaço.	**Produção Divergente** **Posicionamento/ Circulação** **Formação de equipas:** Meio do campo, alunos em meia lua com o professor à sua frente. Professor deslocar-se-a à volta dos grupos de trabalho aproximando se dos mesmos quando quiser dar algum feedback mais específico. Quando o feedback for generalizado à turma, utilizar um dos campos centrais para que todo os alunos consigam observar e ouvir o professor de forma clara.	**A C D F G H J**

ANEXO 4 – PLANO DE AULA (1.ª Página)

Plano de Aula				
Professor: João Sampaio	Data: 24/04/2023	Período: 3.º	Ano/Turma: 7ºD	Hora/Duração: 08:30-10:00 (90 min)
Aula nº: 76 e 77	U.D.: Futebol	Aula da UD: Nº 6-7 (9)	Local: C2	Nº de alunos previstos: 28 alunos
Recursos materiais: 14 bolas de futebol; Pinos; Bases; Coletes.		Função Didática: Consolidação		
Objetivos da aula: Consolidar os gestos técnicos do passe, receção e condução de bola abordados ao longo das aulas da modalidade através de exercícios critério e de situação de jogo;				

Tempo		Objetivos específicos	Descrição/Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ F. Didática	ACPA (AEs)
P	T						
Parte Inicial							
10'	08h30	- Relembrar os alunos dos gestos técnicos e regras das modalidades que serão abordadas na presente aula; - Colocar os alunos por ordem alfabética e já divididos em equipas para o exercício seguinte;	1. Chegada dos alunos; 2. Chamada; 3. Explicação de que a aula abordará duas matérias distintas e que, por isso, será dividida em dois momentos: um momento para futsal e outro para andebol; 4. Breve diálogo sobre a modalidade e questionamento para aferir os conhecimentos sobre a modalidade. 5. Dar a conhecer os objetivos da aula: 	Colocar os alunos em local estratégico, com o devido distanciamento e onde consigam ver e ouvir o professor em boas condições; Utilizar linguagem clara, percetível e cativante para os alunos;	• Ser pontual; • Entrar ordeiramente no espaço de aula; • Ouvir em silêncio e intervir de forma adequada; • Distribuírem-se rapidamente nos espaços designados para iniciar o aquecimento;	**Comando** **Posicionamento/ Circulação** Alunos dispostos de frente para o professor em meia-lua. Professor de frente para os alunos. Circulação não necessária.	A

ANEXO 5 - APOIOS PEDAGÓGICOS



ANEXO 6 – ENSINO RECÍPROCO (EXEMPLO)

coimbra ul

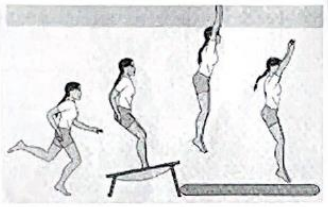
Ficha de Auto-avaliação e Heteroavaliação

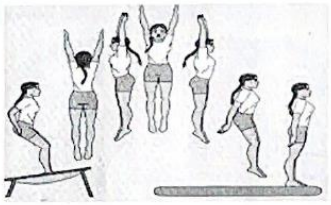
Ano/Turma: _____

Nome do Aluno Observador que avalia: _____ **(linha 1)**

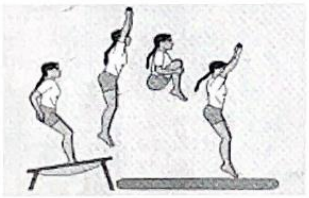
Nome do Aluno Observado que se auto-avalia: _____ **(linha 2)**

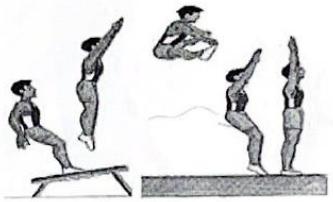
Assinala na imagem, com um círculo, **os erros detetados. Em cada conjunto de imagens**
Mini-Trampolim: Salto em Extensão; Pirueta Vertical; Engrupado e Carpa;
Trave baixa: Marcha e Avião



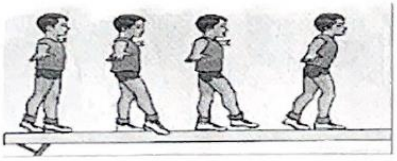


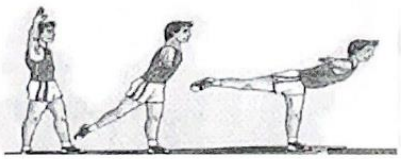
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5





1	2	3	4	5	1	2	3	4	5





1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Escala de avaliação:

1 – não define o elemento gímnico; **2** – 4 ou + erros; **3** – 3 erros; **4** – 1 a 2 erros;
5 – sem erros na execução

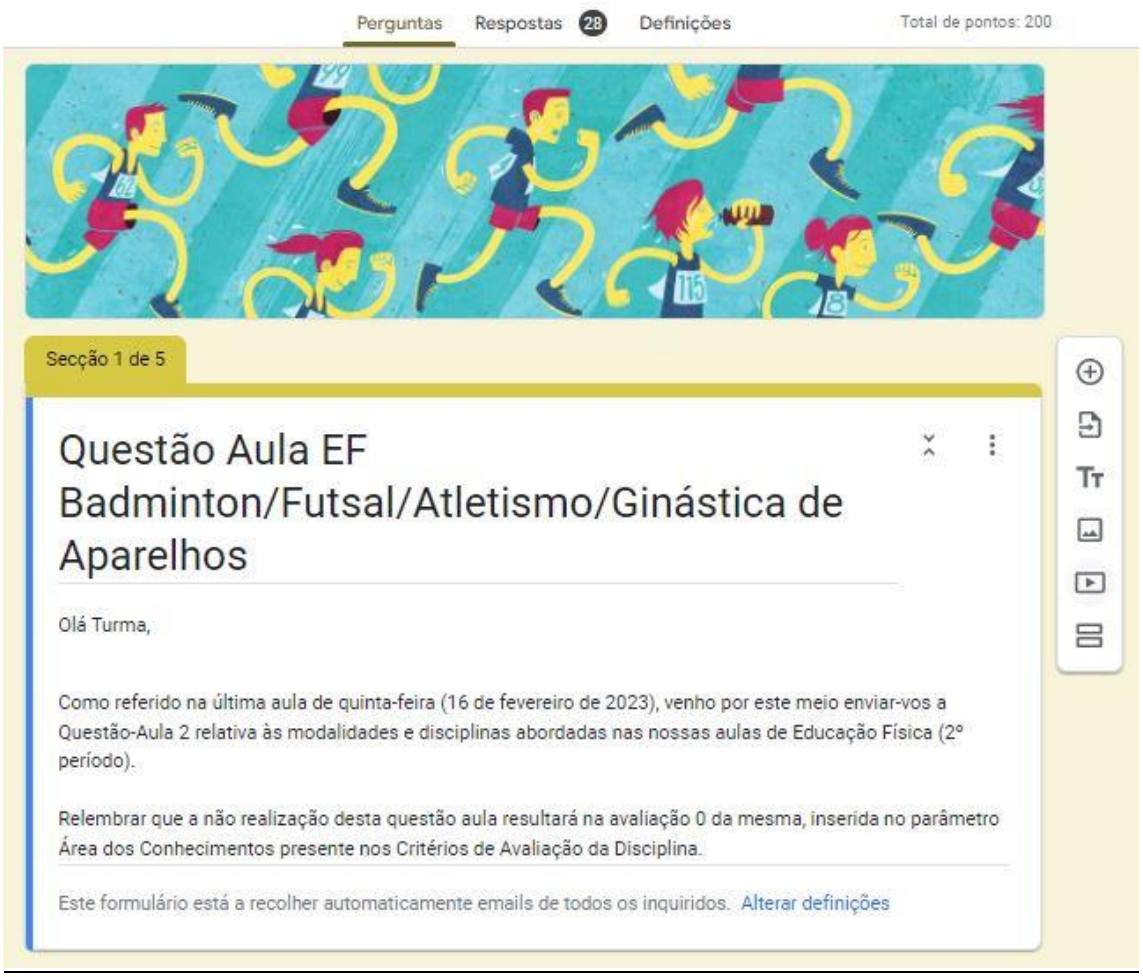
ANEXO 7 – TABELA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

7.º D

Avaliação Formativa Inicial – Andebol **Data:** 21/09/2022

Nº	Nome	Ações Técnicas			Ações Táticas		
		Passe/ Receção	Drible	Remate	Enq Of	Desmarcação	Enq Def
1		I	I	I-	I	I-	I-
2		I	I	I-	I	I-	I-
3		E	E	E-	I+	E-	I
4		I	I-	I-	I-	I-	I-
5		E-	E-	I+	I+	I	I-
6		E-	E-	E-	I	I	I
7		E	E-	I+	I+	I+	I
8		I+	E-	I+	I	I	I
9		I-	I-	I-	I-	I-	I-
10		E-	E-	I	I	I	I+
11		E-	I+	I-	I	I	I-
12		A	E+	E-	E	E-	I+
13		I	I	I	I	I	I
14		A	E+	E-	E-	E	I+
15		E-	I+	I+	I	E-	I
16		I	I	I-	I	I-	I-
17		E	E-	I+	E-	I+	I
18		A	A	E-	E	E-	E-
19		A	A	E-	E	E	E-
20		I	I	I-	I-	I-	I-
21		I+	I	I-	I-	I	I-
22		E-	I+	I	I	I	I-
23		E-	E-	I+	I	E-	I
24		E-	I+	I-	I	I	I-
25		A	A	E+	E+	A-	E
26		E-	E-	I	I+	I	I
27		A	A	A	A	A	A
28		E+	E+	I+	E-	E	I

ANEXO 8 – QUESTÃO-AULA (EXEMPLO)



ANEXO 9 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (EXEMPLO)

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

coimbra ul

☒ Avalia-te agora de forma honesta e consciente tendo em conta o teu desempenho na presente aula. Basta colocar um **X** no espaço correto, tendo em conta os diversos gestos técnico-táticos da modalidade de voleibol.

	Não consegui realizar	Consegui realizar com dificuldade	Consegui sem dificuldade
Passe de frente			X
Manchete			X
Serviço por baixo		X	
Posição base/Fundamental		X	
Ocupação correta e equilibrada do espaço			X

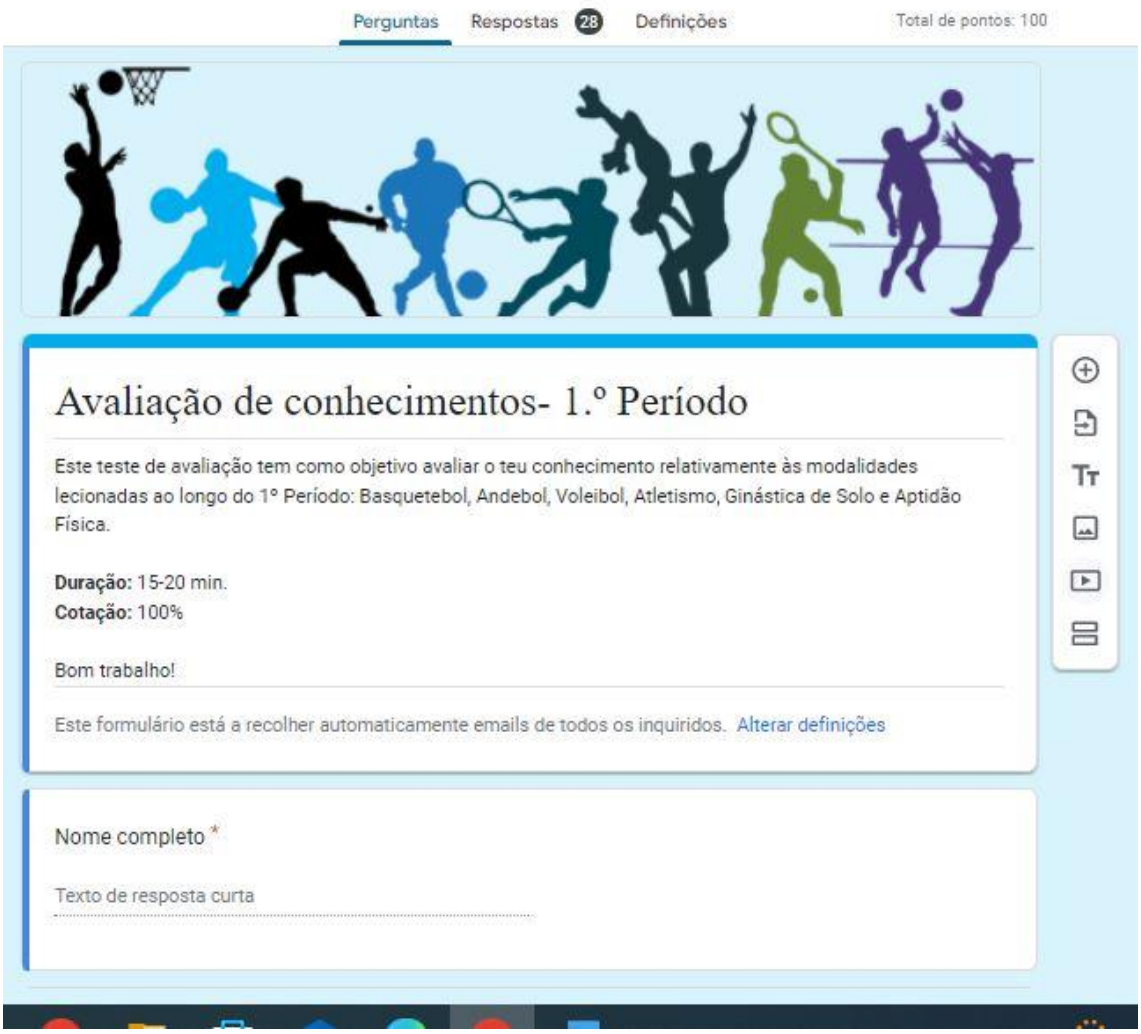
Nota: Depois de preenchido o quadro, entrega a folha ao professor.

Nome: _____

Turma: 7ºD

Ano: 7º

ANEXO 10 – TESTE DE AVALIAÇÃO DO 1.º PERÍODO (EXEMPLO)



ANEXO 11 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE EF

Departamento de Expressões

Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física

Domínios/ Temas/ Áreas	Critérios	Descritores de desempenho	Ponderação	Processos de recolha de informação
Área dos conhecimentos	**Saber científico/ técnico e tecnológico**	- Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**5%**	- Participação nas aulas. - Fichas de avaliação. Questionamento oral. - Observação do desempenho prático. - Testes de aptidão física. - Trabalho de grupo/pares. - Autoavaliação e heteroavaliação.
	Técnicas e meios de comunicação	- Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.	**5%**	
Área das Atividades físicas e da aptidão física	**Desempenho prático**	- Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo. - Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários. - Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica.	**70%**	
Área das Atitudes e valores	**Cidadania e cultura democrática**	- Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos. - Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem.	**20%**	

ANEXO 12 – PERFIL DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DA EF

Perfil de Aprendizagem da disciplina de Educação Física

ÁREA DOS CONHECIMENTOS – 10%	
Saber científico/ técnico e tecnológico (5%) - Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**PERFIL**
O aluno domina as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. O aluno identifica as capacidades físicas. O aluno sabe interpretar claramente as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**5**
	4
O aluno identifica algumas regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas. O aluno identifica algumas capacidades físicas. O aluno interpreta com algumas lacunas as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**3**
	2
O aluno não identifica as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. O aluno não consegue identificar as capacidades físicas. O aluno não sabe interpretar as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	**1**
Técnicas e meios de comunicação (5%) – Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.	**PERFIL**
O aluno expressa-se utilizando sempre a terminologia da situação da aula, demonstrando total conhecimento da matéria.	**5**
	4
O aluno expressa-se utilizando a terminologia da situação da aula com algumas incorreções, demonstrando parcial conhecimento da matéria.	**3**
	2
O aluno não domina e não utiliza a terminologia da situação da aula.	**1**
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS E DA APTIDÃO FÍSICA – 70%	
Desempenho prático (5%) – Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo.	**PERFIL**
O aluno é empenhado e ajuda sempre os seus colegas.	**5**
	4
O aluno revela algum empenho e nem sempre se preocupa em ajudar os seus colegas.	**3**
	2
O aluno não é empenhado e não se preocupa com os seus colegas.	**1**

Desempenho prático (60%) – Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários.	**PERFIL**
O aluno executa as tarefas propostas de forma correta.	5
	4
O aluno executa as tarefas propostas, evidenciando dificuldades na sua realização.	3
	2
O aluno não executa as tarefas propostas.	1
Desempenho prático (5%) – Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica.	**PERFIL**
O aluno é empenhado no desenvolvimento das suas capacidades motoras, encontrando-se na zona saudável na aptidão muscular e aeróbica.	5
	4
O aluno esforça-se no desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas revela pouca evolução na aptidão muscular e aeróbica.	3
	2
O aluno não se esforça no desenvolvimento das suas capacidades motoras, não revelando evolução na aptidão muscular e aeróbica.	1
ÁREA DAS ATITUDES E VALORES – 20%	
Cidadania e cultura democrática (15%) – Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos.	**Perfil**
O aluno apresenta-se sempre na aula com o equipamento necessário e adequado, cumpre as normas da disciplina, respeita os colegas e as orientações do professor.	5
	4
Na maioria das vezes, o aluno apresenta-se na aula com o equipamento necessário e adequado, mas revela algumas dificuldades em cumprir as normas da disciplina, em respeitar os colegas e as orientações do professor.	3
	2
O aluno raramente se apresenta com o equipamento necessário e adequado, não cumpre as normas da disciplina, não respeita os colegas e as orientações do professor.	1
Cidadania e cultura democrática (5%) – Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem	**Perfil**
O aluno utiliza sempre a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta sempre	5
	4
O aluno utiliza, em algumas situações, a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta algumas opiniões fundamentadas.	3
	2
O aluno nunca utiliza a autoavaliação como estratégia de melhoria. Nunca apresenta opiniões fundamentadas.	1

ANEXO 13 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE GINÁSTICA DE SOLO

coimbra

Ficha de Avaliação Ginástica Solo

REPÚBLICA PORTUGUESA

7º D – 1ºP

Aluno	Avião	C. Frente / C Ret	Salto de Gato	Pino/Roda	Ponte/Vela	Fluidez	
	5	3 FRENTE	3	5 PINO	2 PONTE	3	3
	4	2 FRENTE	4	3 RODA	4 VELA	4	3
	3	5 FRENTE	4	4+ RODA	5 VELA	4	
	4	4 FRENTE	3	3 RODA	5 VELA	4	
	4	3 FRENTE	4	4 RODA	5 VELA	5	
	4	3 FRENTE	3	4 PINO	4 VELA	5	
	5	3 FRENTE	3	4 PINO	5 VELA	5	
	5	5 FRENTE	5	3 RODA	3 VELA	5	
	4	4 FRENTE	3	4 PINO	3 PONTE	3	
	4	5 FRENTE	4	5 PINO	5 PONTE	4	
	4	3 FRENTE	3	4 PINO	4 VELA	4	4
	4	4 TRÁS	3	5 RODA	5 VELA	4	4
	3	1 FRENTE	3	1 RODA	2 VELA	1	2
	4	5 FRENTE	4	5 PINO	5 PONTE	5	
	3	5 FRENTE	3	3 RODA	4 VELA	3	4
	3	3 FRENTE	3	3 RODA	3 PONTE	3	(4-)
	4	5 FRENTE	3	4 PINO	4 VELA	4	
	4	4 FRENTE	3	4 RODA	5 PONTE	4	-5
	5	4+ FRENTE	3	4 RODA	3 PONTE	4	-5
	4	5 FRENTE	4	5 RODA	3+ PONTE	4-	-4
	5	5 FRENTE	5	5 RODA	6 PONTE	4+/5	5
	5	5 FRENTE	5	5 RODA	5 VELA	5	+4
	2+/3	1 FRENTE	3	1 RODA	2 PONTE	3	
	4	4 FRENTE	3+/4	COM AGUDA 4+ PINO	4 VELA	4	
	4	1 NÃO	4	4 PINO	3 VELA	2	-3
	3	4 FRENTE	3	5 PINO	4 VELA	3	
	4	3 FRENTE	3	2 RODA	4+ VELA	3	
	3	5 FRENTE	3+/4	4+ PINO	5 VELA	4	

Descritores de desempenho: 1- Não define o elemento gímnico; **2**- 4 ou + erros; **3**- 3 erros; **4**- 1 a 2 erros; **5**- sem erros na execução

ANEXO 14 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE FINAL DE PERÍODO

Educação Física - Autoavaliação 7º D - 2P

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

Autoavaliação

A avaliação final na disciplina de Educação Física terá em consideração as áreas abaixo mencionadas, correspondendo à menção qualitativa os seguintes níveis:

nível 1 - muito fraco
nível 2 - insuficiente
nível 3 - suficiente
nível 4 - bom
nível 5 - muito bom

*Obrigatório

2. Número do aluno *

3. Nome (primeiro e último) *

Área dos Conhecimentos (10%)

Saber científico/técnico e tecnológico (5%)

4. Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ nível 1
- ◯ nível 2
- ◯ nível 3
- ◯ nível 4
- ◯ nível 5

Técnicas e meios de comunicação (5%)

5. Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ nível 1
- ◯ nível 2
- ◯ nível 3
- ◯ nível 4
- ◯ nível 5

Área das atividades físicas e da aptidão física (70%)

Desempenho Prático

Desempenho prático nas diversas modalidades desportivas (60%)

6. Executa as tarefas propostas, em situações de pequeno grupo e de jogo (modalidades coletivos), de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

7. Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual (modalidades individuais) de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

Desempenho prático ao nível da aptidão física (5%)

8. Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

Trabalho em equipa (5%)

9. Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

Área das Atitudes e Valores (20%)

Cidadania e cultura democrática

10. Cumpre regras estabelecidas, fazendo-se acompanhar do material necessário. (5%) *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

11. - Realiza as atividades propostas e pede ajuda quando é necessário. (5%) *

Marcar apenas uma oval.

- nível 1
- nível 2
- nível 3
- nível 4
- nível 5

12. Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de melhoria. (10%) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ nível 1
- ◯ nível 2
- ◯ nível 3
- ◯ nível 4
- ◯ nível 5

Avaliação do 1.º Período

13. Indica o nível que achas que corresponde ao teu desempenho nas três áreas acima apresentadas. * *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 15 – Questionário PLOCQ

PLOCQ
Perceived Locus of Causality Questionnaire
Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L (2018)

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

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

Eu participo nas aulas de EF…

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