

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Miguel Alexandre Domingos Carriço

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA
TURMA DO 9ºD, NO ANO LETIVO 2021/2022**

“Perceções dos alunos do ensino secundário sobre a Motivação
para as aulas de Educação Física e segundo o sexo”

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

junho de 2022

Miguel Alexandre Domingos Carriço

Nº2017270259

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, JUNTO DA TURMA DO
9ºD, NO ANO LETIVO 2021/2022**

“PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE A MOTIVAÇÃO

PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO O SEXO”

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 Paulo Renato Bernardes Nobre

COIMBRA

2021

Esta obra deve ser citada como: Carriço, M. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma do 9ºD, no ano letivo de 20221/2022*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Miguel Alexandre Domingos Carriço, aluno nº 2017270259 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

4 de junho de 2021,

Miguel Carriço

Agradecimentos

Chegar ao fim de um mestrado, é terminar uma longa maratona recheada de incertezas, desafios, alegrias e tristezas. Independentemente do processo individualizado a que o mestrando está sujeito, este foi um caminho que nunca percorri sozinho. Gostaria de agradecer individualmente a cada um de vós:

Ao Professor Doutor Paulo Nobre pela sua orientação, conhecimento e total disponibilidade no acompanhamento do meu processo de desenvolvimento enquanto investigador.

À Professora Doutora Maria João Campos e ao Professor Doutor Rafael Baptista pelo exímio acompanhamento durante o processo de estágio, pautado por um elevado e rigoroso nível científico.

Ao grupo de professores de educação física e da direção da Escola Secundária Infanta Dona Maria que tanto contribuíram para um afável acolhimento.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, com que tive o prazer de partilhar diariamente experiências, problemas e emoções.

Por fim, aos familiares e amigos mais próximos, sendo vocês os principais impulsionadores do início desta tão importante caminhada.

A todos vós, o meu mais sincero Obrigado!

Resumo

O presente documento diz respeito ao registo e reflexão sobre a intervenção pedagógica e de investigação, realizados durante o Estágio Pedagógico, e que, naturalmente inscreve os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a licenciatura e mestrado. O final do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e respetivo Estágio Pedagógico, culminará com a finalização e apresentação deste relatório, que integra todos os documentos relativos ao nosso processo de formação enquanto professores estagiários da Escola Secundária Infanta Dona Maria no ano letivo 2021/2022.

O documento está organizado em três capítulos distintos: o primeiro capítulo que diz respeito à caracterização do contexto da prática desenvolvida, constituído pelas expectativas iniciais, projeto formativo e terminando com caracterização do contexto; o segundo capítulo, subdividido em quatro partes, diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que inclui uma reflexão sobre as várias áreas que fazem parte do processo de aprendizagem e formação em Estágio Pedagógico, ou sejam, as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com a turma, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional; e por último, o terceiro capítulo concerne ao aprofundamento do Tema-Problema, intitulado “Perceções de alunos do ensino secundário sobre a motivação para as aulas de Educação Física – estudo por sexo”.

Os resultados apontam para um perfil autodeterminado dos alunos para as aulas de EF, com valores mais elevados de motivação intrínseca e de motivação extrínseca de regulação identificada para os alunos de 12º Ano comparativamente com alunos de outros anos. Na comparação de sexo nos níveis de ensino de entrada e saída do secundário, os alunos do sexo masculino apresentam valores médios mais elevados de motivação intrínseca e de motivação extrínseca regulação identificada.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Intervenção Pedagógica, Perceção de Tipos de Motivação, Motivação.

Abstract

This document concerns the recording and reflection on the process carried out during the Pedagogical Internship, namely knowledge acquired throughout the degree and master's degree. The conclusion of the Master's course in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra and the respective Pedagogical Internship, will culminate with the completion and presentation of this report, containing all the documents related to the my training process as a trainee teacher of the 9th B class of the Infanta Dona Maria Secondary School in the academic year 2021/2022

The document is organized into three distinct chapters: the first chapter concerns the characterization of the context of the developed practice, consisting of initial expectations, training project, ending with characterization of the context; the second chapter, subdivided into four parts, concerns the reflective analysis of pedagogical practice, which includes a reflection on the various areas that are part of the learning and training process of the Pedagogical Internship, that is, the teaching-learning activities, school organization and management, educational projects and partnerships and an ethical-professional attitude; finally, the third chapter concerns the deepening of the Problem Theme, entitled “Perceptions of secondary school students about the motivation for Physical Education classes – study by gender”.

The results point to a self-determined profile of students for PE classes, with higher values of intrinsic motivation and extrinsic motivation of regulation identified for 12th grade students compared to students from other years. In the comparison of gender at the levels of entry and exit of secondary education, male students present higher average values of intrinsic motivation and extrinsic motivation identified regulation.

Keywords: Physical Education, Teacher Training, Pedagogical Intervention, Perception, Motivation.

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretora de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESC - Extensão e Sequenciação de Conteúdos

ESIDM – Escola Secundária Infanta Dona Maria

FB – *Feedback*

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

GD – Grupo Disciplinar

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Professor Estagiário

PFI – Projeto de Formação Individual

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

Índice

Agradecimentos.....	VI
Resumo.....	VIII
Abstract	IX
Lista de Abreviaturas	X
Índice de Tabelas.....	XIII
Índice de Figuras	XIII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida	2
1.1. Narrativa de Vida.....	2
1.2. Projeto Formativo	3
1.3. Caracterização do Contexto.....	4
1.3.1. Caracterização da escola	4
1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	6
1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio	7
1.3.4. Caracterização da turma.....	7
CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	9
2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem	9
2.1.1. Planeamento	9
2.1.2. Realização	16
2.1.2.1. Instrução.....	17
2.1.2.2. Gestão	20
2.1.2.3. Clima/Disciplína	21
2.1.2.4. Decisões de Ajustamento	22
2.1.3. Avaliação	23
2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	24
2.1.3.2. Avaliação Formativa.....	25
2.1.3.3. Avaliação Sumativa	27
2.1.3.4. Autoavaliação	28
2.1.3.5. Critérios de Avaliação.....	29
2.2. Área 2 – Organização e Gestão Escolar	30
2.2.1 Diretor de Turma.....	30
2.3. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas	31
2.4. Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	33
CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema	38
1. Introdução.....	39

2. Enquadramento Teórico	40
3. Questão de Partida	43
4. Metodologia de Investigação	43
4.1. Procedimentos	43
5. Apresentação e discussão de resultados	45
6 Conclusões.....	62
Reflexões Finais sobre o Estágio Pedagógico	65
Referências Bibliográficas	66
ANEXOS.....	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média global da turma da avaliação inicial para cada modalidade.....	8
Tabela 2 - Cronograma de Atividades.....	31
Tabela 3- Média e Desvio Padrão Motivação Intrínseca	46
Tabela 4 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Identificada	47
Tabela 5 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Introjeção	48
Tabela 6 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Externa	49
Tabela 7 - Média e Desvio Padrão da Amotivação	50
Tabela 8 - Estatísticas descritivas por variável dependente por ano	51
Tabela 9- Média e Desvio Padrão da Motivação Intrínseca por sexo	52
Tabela 10 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Identificada (sexo)	53
Tabela 11 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Introjeção (sexo)	54
Tabela 12 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Externa (sexo) .	55
Tabela 13 - Média e Desvio Padrão da Amotivação (sexo).....	56
Tabela 14 - Estatísticas descritivas da variável dependente por sexo	58

Índice de Figuras

Figura 1 - Perfil de Motivação por Nível de Ensino	59
Figura 2 - Perfil de Motivação por Sexo	60

Introdução

No âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, inserida no segundo semestre do segundo ano do Mestrado Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, apresenta-se este documento, de sumarização e análise reflexiva de Estágio Pedagógico (EP).

O Estágio Pedagógico tem por função final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo. Como tal, este documento diz respeito a todo o trabalho desenvolvido durante esta experiência profissional, realizada na Escola Secundária Infanta Dona Maria, acompanhando a turma do 9º D no ano letivo 2021/2022, sob a orientação do professor orientador da ESIDM, Professor Doutor Rafael Baptista. O Estágio Pedagógico teve a supervisão académica da professora orientadora da FCDEF-UC, a Professora Doutora Maria João Campos, sendo o Relatório de Estágio orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre.

Seguindo a estrutura proposta no guia de estágio pedagógico (Guia de estágio, 2021), o documento está organizado em três capítulos distintos: o primeiro capítulo que diz respeito à caracterização do contexto da prática desenvolvida, constituído pelas expectativas iniciais, projeto formativo, terminando com caracterização do contexto; o segundo capítulo, subdividido em quatro partes, diz respeito à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que inclui uma reflexão sobre as várias áreas que fazem parte do processo de aprendizagem e formação do Estágio Pedagógico, ou sejam, as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional; por último, o terceiro capítulo concerne ao aprofundamento do Tema-Problema, intitulado “Perceções de alunos do ensino secundário sobre a motivação para as aulas de Educação Física – estudo por sexo”.

CAPÍTULO I – Contextualização da prática desenvolvida

Neste primeiro capítulo, pretendemos contextualizar a nossa intervenção pedagógica no ano letivo de 2021/2022. Iniciaremos com uma pequena narrativa de vida pós ingresso no MEEFBS, seguido da apresentação do projeto formativo da escola onde fomos inseridos, terminando com a caracterização do contexto, que engloba a caracterização da escola, do grupo disciplinar de EF, do núcleo de estágio, e da turma.

1.1. Narrativa de Vida

A Escola desempenha um papel crucial na formação global do indivíduo e na inserção deste, de forma crítica e consciente, na sociedade em que queremos viver. Sublinho o papel de mediação dos professores na apropriação do conhecimento, não prescindindo da impulsionadora e exigente condição da escola como contexto de incentivo ao desenvolvimento pessoal de todas as dimensões humanas, numa perspetiva de promoção da autonomia, de habilitação para a plena cidadania.

Falando da Educação Física (EF) propriamente dita e do que pretendo proporcionar a esta turma, entendo que os professores de EF devem, a par com o ensino-aprendizagem de capacidades e habilidades motoras, preocupar-se em transmitir aos seus alunos um conjunto de valores que podem ser transferidos posteriormente para as atividades do dia-a-dia (respeito pelas regras, pelo adversário e pelo árbitro, o fair-play a tolerância; a amizade; a aceitação do resultado; o saber ser e estar; a persistência; a disciplina; a socialização; os hábitos de vida saudável; a interajuda; a responsabilidade; a honestidade; a humildade; a lealdade; o respeito pelo corpo; a cooperação e solidariedade e defesa da inclusão social em todas as vertentes.

A formação académica de qualidade que temos recebido, tem subjacente essa visão integral da componente científica, técnica e pedagógica, mas também cultural e humanista da Educação e do Treino e formação desportiva.

Enquanto estagiários, a nossa participação ativa no contexto escolar será de extrema importância, não só para que possamos também aprender sobre o que é estar de facto no terreno e tomar decisões técnicas e pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, mas também para continuar a investigação e a contínua procura de atualização de informação de dados de investigação que têm que inscrever as práticas e da reflexão partilhada interpares e supervisores. É também importante que nós, enquanto

futuros professores de educação física, tenhamos capacidade de inovação, “descolando” dos costumes enraizados há anos por docentes um pouco mais conservadores, bem como de inversão da ideia de que a Educação Física Escolar constitui uma disciplina menos relevante do currículo, que envolve apenas momentos de lazer e de desconexão dos alunos quando acabam as suas disciplinas teóricas.

Durante todo o nosso percurso escolar e acadêmico, a nossa experiência de turma era interpares. A turma eram “alunos” da nossa idade, colegas, que como nós estavam ali para aprender a fazer. Agora, a situação é antes a de responsabilidade na dinamização do contexto de aprendizagem, procurando a adesão do grupo à nossa transmissão dos conteúdos, procurando ter a atenção de jovens com 13, 14 anos de idade e em que, muitos dentro do grupo turma, veem a disciplina de Educação Física como um momento de desconexão e lazer, sendo necessário estimular a sua colaboração no processo de ensino aprendizagem. Um contexto pedagógico diferente dos últimos a que estávamos habituados a vivenciar, isto é, uma turma pequena, cooperante e onde todos os exercícios e estratégias funcionavam na perfeição devido ao nível de proficiência motora e maturidade da larga maioria dos alunos em questão, falo da frequência de secundário e universitário. Assim, cabe-nos agora adaptar a esta nova fase, de outro desempenho, agora como professor, e procurar proporcionar um ambiente de ensino aprendizagem que favoreça aquisição de novas competências e atenda às necessidades formativas, interesses e expectativas dos alunos, promovendo o seu pleno desenvolvimento.

Ao contrário de outros tipos de estágios pedagógicos de que temos conhecimento, aqui a proposta é a de assegurar o leccionamento integral de uma turma, durante todo o ano letivo. Desta forma, conto ser capaz de aliar a função pedagógica da transmissão de conhecimentos, à dinamização e liderança destes “novos” grupos podendo assim experienciar uma situação real de ensino e com a ajuda dos professores orientadores, ser capaz de construir novas competências e ter a ambição de alcançar as metas, utilizando as ferramentas e estratégias necessárias, bem como aperfeiçoamento de habilidades já aprendidas durante a licenciatura e mestrado, tendo em vista atingir o bom desempenho profissional quando ingressar no mercado de trabalho.

1.2. Projeto Formativo

O Plano Individual de Formação (PIF), juntamente com a carta de motivação e as provas escritas e orais, integraram a candidatura ao MEEFEBS. Neste documento estão

sumarizadas sob a forma de uma análise SWOT uma descrição das nossas competências iniciais, ou seja, a identificação dos pontos fortes, pontos fracos, bem como as principais ameaças e as oportunidades de melhoria com este novo ciclo de formação académico.

No que diz respeito ao PFI, este é um documento de reflexão individual onde são apresentadas as nossas expectativas relativas ao estágio, os compromissos éticos e pedagógicos em que nos centramos antes e durante a atividade do ano letivo, a inventariação de eventuais fragilidades e das oportunidades de melhoria que antecipámos neste contexto formativo, e que estão sobretudo correlacionadas com as pretensões de desenvolvimento pessoal e evolução profissional para o desempenho da função de professor de educação física.

À altura, algumas das fragilidades apontadas diziam respeito à dimensão gestão, nomeadamente, a necessidade tomar decisões de ajustamento num curto espaço de tempo e também receios que o contexto de prática pedagógica não viabilizasse a efetiva aplicação dos conhecimentos já adquiridos. Eram apontadas como oportunidades as dimensões de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos que muitos dos pontos fortes inventariados nessa análise swot do PFI, como sejam: a capacidade de trabalho e persistência, a facilidade no relacionamento interpessoal e a consciencialização da importância do planeamento, constituíram competências efetivamente mobilizadas no estágio.

Foi nossa intenção que este documento refletisse também o modo como procurámos desenvolver empenhadamente o trabalho com os colegas do núcleo de estágio e o professor orientador da escola, para que em conjunto, e de forma colaborativa, o processo de ensino-aprendizagem neste âmbito académico seja significativo e de qualidade, assim como permita uma positiva integração e participação na ação na dinâmica da Escola Secundária Infanta D. Maria.

1.3. Caracterização do Contexto

1.3.1. Caracterização da escola

O antigamente chamado de Liceu Feminino de Coimbra iniciou pela primeira vez as suas atividades letivas a 19 de fevereiro de 1919, na casa nº111 da Avenida Sá da Bandeira. Com a decisão do governo atribuir às escolas nomes de grandes

individualidades, sugerindo aos alunos exemplos notáveis, o Liceu Feminino em Coimbra passou a designar-se Liceu Nacional Infanta D. Maria.

Tendo passado ao longo dos anos por outras instalações, a dia 1 de outubro de 1948, o Liceu Nacional Infanta D. Maria, desloca-se para as atuais instalações na Rua Infanta D. Maria (ANEXO I). Em 1975, o até então designado de colégio feminino, passou a ser misto, mudando a sua designação para Escola Secundária Infanta D. Maria (ESIDM). De 1975 até 1981, ainda ocupou as instalações do Estádio Municipal, com turmas desde o 7º ao 9º ano, num total de 13 turmas. Em 1998, no atual Edifício da Escola (ANEXO I), foram comemorados os 50 anos de existência, com a atribuição de uma medalha alusiva da autoria de Luís Pereira, antigo aluno da Escola.

A ESIDM, é frequentada por mais de 1015 alunos, divididos pelo ensino básico e secundário. Dos 370 alunos do ensino básico, a ESIDM tem catorze turmas, cinco no sétimo e oitavo ano e quatro no nono ano de escolaridade. Já no que diz respeito ao ensino secundário a escola tem 675 alunos, num total de vinte e quatro turmas.

Relativamente à oferta educativa, o curso de ciências e tecnologia tem cinco turmas por cada ano de escolaridade; as ciências económicas com uma turma no décimo e no décimo primeiro ano e duas no décimo segundo; o curso de línguas e humanidades apresenta uma turma no décimo e duas turmas nos restantes anos de escolaridade.

No que diz respeito ao apoio especializado, a Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM) conta com 2 técnicas superiores. O apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais é também assegurado com duas professoras para o Apoio Educativo. Está igualmente em funcionamento o Gabinete de Mediação de Conflitos, Gabinete de Informação e apoio ao aluno.

A comunidade docente é constituída por 104 professores de diversas áreas. Dos 104 professores, 82 pertencem ao quadro da escola e quadro de zona, 10 foram colocados neste ano letivo, em situação de destacamento ou condições especiais e 8 são contratados. São 59% os que têm uma faixa etária superior a cinquenta anos.

A nível da comunidade não docente, a escola dispõe de 2 técnicos superiores, psicóloga e Assistente Social; 8 assistentes técnicos e 28 assistentes operacionais.

O edificado tem a dimensão e as condições necessárias a um equipamento educativo quer em termos de espaços de sala de aula, quer em termos de espaços para as

áreas de suporte, como sejam cozinha e refeitório, administrativas e diretivas. As instalações estão globalmente em bom estado de conservação, devidamente mobiladas e equipadas, apesar de haver sido considerado em reunião de diretores de turma necessidades de acrescer meios digitais e multimédia.

Para a prática da Educação Física (EF) estão adstritos cinco espaços: um polivalente, dois campos de cimento no exterior e um ginásio. Fora do recinto escolar, conta ainda com as piscinas municipais para a lecionação da matéria de natação, localizadas no centro olímpico de piscinas municipais de Coimbra.

O espaço polivalente tem uma área ampla e ainda uma grande bancada lateral. O piso possui boa aderência e é utilizado para a lecionação de algumas matérias de desportos coletivos. O espaço exterior, com um campo de basquetebol e de futsal, são de cimento e têm uma ampla área lateral. Ainda podemos contar com duas pistas de atletismo e uma caixa de areia. O espaço interior (ginásio), com uma dimensão total de 22 metros de comprimento, tem uma área reduzida para a prática de EF, com uma parede de escalada, sendo principalmente utilizado para a matéria de Ginástica, mas também para a prática de algumas matérias de desportos coletivos.

1.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar 620 de EF da ESIDM pertence ao Departamento de Expressões, e é constituído por 8 professores e 4 professores estagiários sendo coordenado pelo Professor Carlos Esculcas.

A primeira reunião do grupo disciplinar teve o intuito de rever e analisar os critérios de avaliação para o ano letivo de 2021/2022, os objetivos gerais e específicos, os critérios de avaliação para os alunos com atestado médico, a análise do PNEF, e do manual adotado, as Aprendizagens Essenciais e uniformização dos critérios de EF gerais da escola.

Participámos em todas as reuniões subsequentes do Grupo disciplinar em que foram tratados assuntos relativos à dinâmica da escola, à planificação pedagógica e de atividades extracurriculares no âmbito da EF como o Mega Sprint e Mega Salto, Dia Aberto da Escola, Semana de EF, atividades de final de período, e ainda para a construção de instrumentos de avaliação como sejam as provas de aferição.

1.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

O NE da ESIDM no ano letivo 2021/2022 é constituído por 4 professores estagiários do sexo masculino, supervisionados pelo professor orientador da escola, o Professor Doutor Rafael Baptista.

Desde o início da nossa intervenção pedagógica na ESIDM, que a procura e fomentação do trabalho colaborativo foi sempre uma das principais preocupações. Desta forma, a comunicação, a partilha de informação e conhecimento nas diversas UD foi de extrema importância para o alcance deste objetivo, tornando assim mais enriquecedora a nossa experiência de desempenho como profissional de educação.

No mesmo sentido, no final de cada aula lecionado pelos elementos do núcleo de estágio, era promovido por parte do Professor Doutor Rafael Baptista um momento de reflexão logo após a sessão, em que tanto o professor estagiário que interveio, como também os restantes colegas podem dar a sua opinião reflexiva, apontando pontos fortes, fracos e alguns aspetos de melhoria da intervenção do professor estagiário.

1.3.4. Caracterização da turma

A turma atribuída para lecionar no âmbito deste estágio foi a turma D do 9º ano de escolaridade. A turma é constituída por 28 alunos, 16 do sexo masculino e 12 do sexo feminino e, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Os 28 alunos da turma do 9º D têm nacionalidade e língua materna de origem portuguesa, à exceção de uma aluna que apresenta nacionalidade guatemalense. Não existem na turma alunos com necessidades de apoio à educação ou necessidades educativas especiais.

Através de um questionário passado aos alunos no início do ano letivo, e das 28 respostas analisadas, verificamos que mais de metade dos alunos desloca-se para a escola através do transporte privado (83,3%) e os restantes a pé (16,7%). Em relação ao tempo que demoram a chegar à escola, a resposta variou, predominou, até 15 minutos (83,3%) e até 30 minutos (16,7%). Por fim, distância entre a habitação e a escola, as respostas revelam que quase maior parte dos alunos mora a mais de 5km de distância (33,3%) ou entre 2 a 5km de distância (33,3%) e os restantes a menos de 2km (12,5%) e a menos de 1 km (20,8). Após o horário escolar, mais de metade dos alunos (66,7%) têm alguém para os levar para casa e os outros deslocam-se através dos transportes públicos (25%). Os

restantes alunos (8,3%) têm de aguardar na escola pelo transporte público. Dos alunos que se deslocam para casa de transportes públicos (25%), mas têm de aguardar, 1 tem de aguardar cerca de uma hora por esse meio e outro tem de aguardar 1 a 2h. Em média, a maior parte dos alunos (10 alunos) dorme cerca de 8h/dia, enquanto 6 dormem 7h/dia. Os restantes dividem-se entre as 6h, 9h, 9h30 e 10h.

Em relação ao estudo e ao modo como ele é realizado, habitualmente, todos os alunos estudam em casa, embora alguns deles com outros locais de estudo. É a estudar sozinho que quase metade dos alunos (45,8%) afirma aprender melhor e são poucos (4,2%) os que recorrem a um explicador. Colocada a questão relativamente ao interesse por poderem ter um mentor na escola, na ajuda para alcançar maiores e melhores aprendizagens, quase todos os alunos (87,5%) não estão interessados nesse suporte.

Nenhum dos alunos desta turma ficou retido durante o seu percurso escolar. No entanto, os alunos identificam que, o que mais contribui para o insucesso escolar, em algumas disciplinas, é o desinteresse (54,2%), a falta de atenção/concentração (45,8%) e os conteúdos difíceis (41,7%).

Relativamente à prática de atividade física e após a avaliação formativa inicial global, os alunos apresentam um baixo nível de desenvolvimento condicional e coordenativo. É reconhecido que os isolamentos profiláticos a que estiverem sujeitos nos dois últimos anos não ajudou ao desenvolvimento de muitas das normais capacidades que nesta faixa etária começam a ser desenvolvidas. Neste sentido o trabalho com a turma terá de ser muito direcionado para o desenvolvimento das capacidades coordenativas.

A avaliação formativa inicial da turma para cada matéria foi sempre realizada no início de cada Unidade Didática. Utilizando uma escala de classificação de 1 a 5, os alunos foram observados e avaliados individualmente com intuito de perceber qual o ponto de partida, ou seja, identificar o nível de proficiência inicial da turma. Desta forma, os resultados foram registados numa tabela (ANEXO 5), procedendo posteriormente ao cálculo da média global da turma para cada modalidade.

Tabela 1 - Média global da turma da avaliação inicial para cada modalidade

Matérias	Futebol	Andebol	Atletismo	Badminton	Natação	Ginástica
Avaliação Inicial (M)	3,44	3,70	3,99	3,41	3,92	4,15

Das avaliações iniciais de cada matéria, depreendemos que a grande maioria dos alunos demonstravam algumas dificuldades na execução dos principais gestos técnicos de cada uma das modalidades. Deste modo, as primeiras aulas de introdução de conteúdos foram dedicadas maioritariamente à exercitação e repetição de exercícios técnicos respeitando uma progressão pedagógica lógica. Posteriormente, estes foram integrados em exercícios mais complexos que implicam a ligação de vários elementos.

CAPÍTULO II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

O capítulo seguinte diz respeito às quatro áreas de intervenção pedagógica. Iniciaremos com a análise reflexiva da área um, dizendo respeito às atividades de Ensino-Aprendizagem, que engloba o planeamento, a realização, as diversas dimensões pedagógicas e a avaliação. Na área dois, será feita uma análise das atividades de Organização e Gestão Escolar, nomeadamente a assessoria à direção de turma. Terminará com uma análise das áreas três e quatro, Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional respetivamente.

2.1. Área 1 – Atividades de Ensino-aprendizagem

2.1.1. Planeamento

Num balanço reflexivo das aprendizagens inerentes à construção deste relatório, destacamos a importância do planeamento e a capacidade de responder a um contexto escolar com as questões: “O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Como e quando avaliar?” (Capucha, 2008).

Como sabemos, os modelos teóricos são os pilares de sustentação da atividade de qualquer profissional docente. Estes modelos podem ser usados como “lentes” para examinar, investigar e formar juízos de valor acerca de qualquer assunto, que por sua vez podem ser utilizados como guias para se encontrar e escolher as vias mais adequadas através dos cenários complexos da cultura do movimento, escolaridade e EF. Sem estas "lentes" e guias, é impossível pensar-se num planeamento, num ensino ou numa avaliação reflexivas, coerentes e competentes (Crum, 2017).

Contudo, sabemos que por maior e melhor que seja o planeamento, existem sempre imprevistos e necessidade de reformular e refazer o plano. Este foi sempre ao encontro das características e necessidades da turma, constituído por objetivos reais e alcançáveis pelos

elementos constituintes do grupo. Toda a planificação do antes e durante o ano letivo, tem por base as Aprendizagens Essenciais (2018), em articulação com o PASEO (2017) e também em parte pelo PNEF (2001), dado que foi revogado pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

No início do ano letivo, calendarizámos todas as atividades, aulas, unidades didáticas, testes de avaliação de conhecimentos. No entanto, dadas as características e a gestão funcional da escola, que prevê apenas por período os espaços desportivos destinados a cada turma, este planeamento foi sofrendo bastantes alterações, nomeadamente ao nível das unidades didáticas a serem lecionadas nos respetivos períodos. Isto porque a rotação dos espaços nunca é a mesma e só era apresentada no término do período anterior, com pouco tempo de intervalo para o próximo. Assim, no que diz respeito ao tema do planeamento, uma das nossas dificuldades foi o constante reajustamento necessário para lecionar as unidades didáticas nos respetivos espaços que se destinava à turma do 9ºD.

De seguida, são apresentados detalhadamente os três níveis do planeamento: Plano Anual, Unidades Didáticas e Planos de Aula.

2.1.1.1. Plano Anual

Como referimos anteriormente, não existe um processo de ensino-aprendizagem de qualidade sem que o professor execute um conjunto vasto de tarefas e conceba múltiplos documentos de planificação, dos quais destacamos o plano anual. A conceção destes documentos exige tomadas de decisão sobre diversos aspetos, principalmente, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, aos exercícios, aos métodos, aos estilos de ensino, aos modelos de ensino e à organização da prática (Quina, 2009).

Para a construção do Plano Anual, consultámos o projeto educativo, o regulamento interno, critérios de avaliação de EF para o 3º Ciclo da ESIDM, o PNEF e principalmente o PASEO bem como o documento das Aprendizagens Essenciais para a Educação Física.

A recolha de dados destes documentos permitiu então elaborar a i) caracterização da escola e inventariar os recursos espaciais, materiais, temporais e humanos; ii) a caracterização da turma do 9º D; seguindo-se um iii) aprofundamento da matéria de ensino da EF, onde foram abordadas as finalidades da EF, as aprendizagens essenciais para o respetivo ano de escolaridade, objetivos gerais e de área, os conteúdos a serem lecionados em cada UD, sugestões metodológicas para o ensino das mesmas e a avaliação.

Importa realçar que o planeamento da avaliação dos alunos, seja avaliação formativa inicial, avaliação formativa ou avaliação sumativa, nada foi comprometida pela incerteza relativa aos momentos em que se iriam inserir as diferentes unidades didáticas. Ao longo de todo o ano letivo, este processo foi sempre sustentado pelos documentos do PASEO, PNEF, AE e também por protocolos formais de avaliação, construídos e pensados no início da prática pedagógica, com supervisão e colaboração do professor orientador de estágio, Professor Doutor Rafael Baptista.

Após a estruturação do documento por cada elemento do núcleo de estágio, este foi revisto em reunião do núcleo de estágio, tendo em vista alcançar a homogeneidade do mesmo.

De acordo com as exigências definidas nos documentos oficiais que regulam o processo de ensino-aprendizagem e também o plano anual de matérias da ESIDM para o 9º, procedemos à distribuição das modalidades para o ano letivo por blocos, sendo que foi lecionado à turma do 9ºD a UD de futebol e andebol no 1º período, badminton e atletismo no 2º período e natação e ginástica de solo no 3º período.

Inicialmente, ficou definido no plano anual da turma que a UD de natação teria lugar no 2º período. No entanto, devido às normas estabelecidas pela Direção Geral de Saúde no âmbito da pandemia de Covid-19, as instalações municipais estiveram encerradas durante o 1º período, o que fez com que o início das aulas de natação para as turmas da ESIDM se atrasasse.

Em reunião com o Grupo Disciplinar de professores, percebemos que as turmas que entraram para o 9º ano de escolaridade no ano letivo 2021/2022, nunca haviam tido aulas de ginástica de solo ou natação (em âmbito escolar) devido à pandemia Covid-19. Assim, os objetivos inicialmente definidos no plano anual para estas UD, não correspondiam na totalidade aos objetivos propostos pelo documento das Aprendizagens Essenciais e também no PNEF, uma vez que tiveram de ser adaptados. Contudo, após a avaliação formativa inicial destas modalidades, entendemos que a turma não apresentava grandes dificuldades, e, portanto, os objetivos foram novamente revistos e adaptados.

No que diz respeito ao FITescola, ficou definido no plano anual que as primeiras aulas do 1º Período seriam dedicadas à avaliação dos alunos e seria feita uma segunda avaliação, após o término da nossa prática pedagógica, ou seja, no fim do 3º Período. No entanto, para além de o 3º período ser bastante mais curto, surgiram diversas atividades,

propostas no âmbito da flexibilidade curricular que tiveram lugar em dias coincidentes com as aulas de EF, deixando assim pouco tempo para a lecionação das UD. Assim, optámos por retirar a avaliação do FITescola no 3º Período.

Percebemos que o plano anual é uma ferramenta fundamental e imprescindível para que o professor possa garantir aos seus alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Contudo, ao longo do ano letivo, entendemos que este documento nunca fica finalizado enquanto decorre a atividade letiva. As contantes adversidades e imprevisibilidades levaram à necessidade de constante alteração e reajustamento do mesmo.

2.1.1.2. Unidades Didáticas

A designação de unidade didática remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino-aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base dois pressupostos (Pais, 2012): i) uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem); e ii) a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem técnico-didática, considerando-se, desta forma, que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, nas perspetivas epistemológica e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Deste modo e segundo Pais (2013), a construção da unidade didática deve ser orientada para possibilitar dar resposta às seguintes questões:

- “O que ensinar?” (objetivos e conteúdos);
- “Quando ensinar?” (sequencia ordenada de atividades e conteúdos);
- “Como ensinar?” (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos);
- “Como avaliar?” (metalinguagem, critérios e instrumentos).

Tendo por base os principais documentos orientadores, Aprendizagens Essenciais, PNEF e também o Plano Anual elaborado no início do ano letivo, identificámos um conjunto de objetivos gerais para cada Unidade Didática a ser lecionada e, posteriormente

à avaliação formativa inicial de cada modalidade, foram definidos os respectivos objetivos específicos.

Após terem sido traçados os objetivos gerais para cada modalidade, procedeu-se à elaboração do documento da Extensão de Conteúdos, permitindo uma organização mais cuidada e mais pormenorizadamente planeada, nomeadamente, através da distribuição das funções pedagógicas e conteúdos específicos a serem lecionados em cada uma das sessões ao longo do ano letivo.

Os jogos tradicionais e lúdicos como forma de aquecimento, foi uma das estratégias pensadas para as duas primeiras Unidades Didáticas do primeiro período (andebol e futebol), numa tentativa de tornar a primeira parte da aula mais atrativa e prazerosa para a turma. Contudo, durante a sua implementação, percebemos que a grande maioria dos alunos não tirava partido desta estratégia, isto é, realizava um aquecimento geral pouco eficiente, ficando à quem do principal objetivo que é adaptar fisiologicamente o organismo para o exercício, terminando o aquecimento com uma temperatura corporal e uma frequência cardíaca acima do nível inicial. Assim, optámos por retirar a implementação deste tipo de jogos e introduzir um aquecimento mais analítico (mobilidade articular), ministrado sempre pelo professor.

Importa realçar que para cada conteúdo específico a ser lecionado na respetiva Unidade Didática, foram criadas progressões pedagógicas, tornando os exercícios cada vez mais complexos até chegar à sua fase final. Em cada plano de aula realizado, as progressões pedagógicas eram constituídas por vários níveis de dificuldade, para que todos os alunos (com capacidades e habilidades motoras mais ou menos desenvolvidas) pudessem exercitar e consolidar os conteúdos a ritmos diferentes, ou seja, característica real da diferenciação pedagógica.

No término de cada Unidade Didática, foi realizada uma reflexão final onde constam as principais dificuldades que foram aparecendo ao longo da lecionação de cada uma das modalidades, nomeadamente a necessidade constante de aferição, reajustamento e consequente redefinição de conteúdos, estratégias e avaliação (avaliação formativa e sumativa).

De um modo geral, a elaboração das Unidades Didáticas impôs alguns desafios, quer a nível da seleção e extensão de conteúdos como a nível de estratégias e avaliação, a abordar ao longo das aulas, para promover uma melhor aprendizagem dos nossos alunos. Conseguir planear e estruturar os conteúdos de cada uma das Unidades Didáticas em face do tempo letivo disponível para cada uma delas constituiu uma das dificuldades. A

realização destes documentos permitiu a constatação e o reforçar da conclusão de que a avaliação deve ser um processo contínuo de e para o aluno, e a construção da UD implica o domínio de uma série de parâmetros e indicadores, que permitam que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e eficiente.

Uma vez que houve a necessidade de ir procurar/pesquisar informação sobre diversos temas necessários à construção e elaboração de cada UD, acabámos por adquirir e integrar novos conhecimentos e consolidar saberes acerca das modalidades abordadas, mas também sobre a sua forma de organização, lecionação e respetiva avaliação. Como futuros professores de Educação Física, temos o dever de garantir o bom funcionamento das aulas, e sem um efetivo planeamento esse objetivo será inatingível. É igualmente indispensável, a aferição continuada da intervenção pedagógica e o aprofundamento contínuo do conhecimento técnico e científico, que terá que ser garantido em formação e investigação contínua.

2.1.1.3. Planos de Aula

De seguida, passamos a um nível do planeamento mais específico, os planos de aula. A aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987).

No início do ano letivo, os elementos do núcleo de estágio e o professor orientador da ESIDM, reuniram e definiram o modelo de plano de aula a ser utilizado ao longo da nossa intervenção pedagógica. Tendo presente o plano utilizado no 1º ano do MEEFEB, foi feita uma adaptação do mesmo com as correções que, em conjunto, consideramos pertinentes (ANEXO II). Esta conta com um cabeçalho inicial onde o professor deve identificar a Unidade Didática que irá ser lecionada, o número da aula e também o número da aula de cada Unidade Didática, uma secção para a identificação dos objetivos específicos, uma outra para a descrição e organização da tarefa, seguida de uma coluna para a descrição das componentes críticas, terminando com a secção dos critérios de êxito e o estilo de ensino mais adequado para cada tarefa.

Como sabemos, existem vários modelos sobre a forma de estruturar a aula de Educação Física. O mais comum, também utilizado durante toda a nossa formação académica, é o tripartido. O modelo tripartido considera a aula composta por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia (ou fundamental) e

parte final. Desta forma temos que: i) a parte inicial da aula (10 a 25% do tempo de aula) visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. Pretendemos que sejam recuperados e lembrados os conteúdos trabalhados na aula anterior e posterior apresentação dos novos conteúdos e objetivos da própria aula, dando uma sequência lógica. A parte inicial termina com a instrução da primeira tarefa, o aquecimento; ii) de seguida, passamos à parte fundamental da aula (50 a 70% do tempo de aula). Esta representa a maior parte do tempo de aula e é onde são ensinadas as matérias novas, são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas as matérias já conhecidas e que são trabalhadas as capacidades motoras coordenativas e condicionais (Quina, 2009). Deve ser estabelecida em função dos objetivos centrais da aula, da função didática da aula, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais existentes. Consideramos a parte mais importante da aula, uma vez que é neste momento em que o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos é mais evidente, isto é, podemos verificar se os conteúdos lecionados anteriormente foram realmente assimilados e consolidados ou não. iii) terminamos com a parte final da aula (10 a 15% do tempo de aula). Esta visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais, às condições de pré-exercício. Por isso, as atividades integrantes desta última parte da aula foram sempre orientadas para o relaxamento dos alunos, com o principal objetivo de recuperar os níveis normais de ativação. Os últimos 5 minutos de aula eram dedicadas ao balanço final da aula, fazendo um pequeno resumo do que foi abordado e, em algumas situações, questionamento direto aos alunos sobre os objetivos e tarefas da aula.

Durante o primeiro período, para as Unidades Didáticas de futebol e andebol, a maioria dos exercícios propostos foram tarefas analíticas, em que a turma era dividida em dois grandes grupos trabalhando em espelho, ou seja, realizando a mesma tarefa em metades distintas do campo oficial de futebol/andebol. Contudo, após reflexão com os restantes colegas do Núcleo de Estágio e o Professor Orientador da ESIDM, chegámos à conclusão de que devido à dimensão da turma, o tempo de espera para a realização das tarefas era demasiado longo e, desta forma, dava azo a comportamentos de desvio e fora da tarefa dos alunos, corrompendo a dinâmica da aula e por sua vez de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, a estratégia de organização e gestão da aula foi repensada passando a trabalhar maioritariamente com grupos de alunos mais pequenos, distribuídos por estações (sempre que os conteúdos o permitissem).

Em suma, conseguimos aumentar os níveis de concentração da turma, o tempo de empenho motor e exercitação e naturalmente melhorar a dimensão disciplina.

Avaliar, em educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem (Sánchez, 1992). Assim, a realização dos relatórios de aula (ANEXO III) após cada uma das sessões, foi bastante importante para podermos identificar os pontos fortes e fracos tendo em vista o aprimoramento da nossa intervenção ao nível de todas as dimensões (planeamento, instrução, gestão, clima e disciplina) e do próprio planeamento da aula. Constava ainda no próprio relatório uma secção dedicada à avaliação formativa dos alunos aula a aula.

Após planear e concretizar esse planeamento na prática, a reflexão crítica sobre a realização e aferição destes aspetos acaba por ser igualmente muito importante, contribuindo bastante para o nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários e futuros profissionais de Educação Física.

À semelhança do plano anual, mas agora a nível micro, os planos de aula são fundamentais para orientar e guiar o professor durante o tempo de aula. É no momento da sua construção que foram pensadas por nós as estratégias necessárias à lecionação de uma aula fluída, bem estruturada e com os exercícios adequados ao desenvolvimento do aluno. Contudo, tivemos também a oportunidade de perceber que o plano de aula é um mero esboço do que pretendemos que se passe dentro do espaço da aula. Estivemos sempre sujeitos à necessidade de proceder a alterações de ajustamento no contexto real da prática. No decurso do ano letivo, estas alterações foram tornando-se mais automáticas e praticamente “invisíveis” para os alunos.

2.1.2. Realização

Concluída a fase de planeamento, embora esta esteja sempre sujeita a alterações e reajustamentos, segue-se a realização.

Esta, é uma fase interativa que diz respeito às decisões tomadas durante a aula e que engloba aspetos como a organização, o ambiente, a gestão e operações pedagógicas da mesma, que proporcionam a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos (Jackson, 1990). Assim, podemos dizer que é neste momento que o processo de ensino-aprendizagem, o

desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas e desenvolvimento motor dos alunos, é mais influenciado pelos professores de Educação Física.

Como já referimos relativamente à elaboração dos relatórios de aula, podemos dividir a ação pedagógica do professor em quatro dimensões distintas: i) instrução; ii) gestão; iii) clima; iv) disciplina. Estas dimensões são abordadas seguidamente, de forma mais detalhada.

2.1.2.1. Instrução

Como sabemos, a dimensão instrução engloba a preleção, o questionamento, o feedback e a demonstração, sendo que por vezes, poderá ser necessário introduzir novos feedbacks ou repetir a preleção após a demonstração como podemos constatar na seguinte reflexão sobre a UD de futebol no 1º período:

“A instrução de todas as tarefas foi clara e sucinta. Ainda assim, talvez devido à complexidade das tarefas, ou por falta de concentração dos alunos, alguns grupos não compreendem a tarefa, sendo necessário que alguns voltem a explicar para que a dinâmica do exercício não seja perturbada naquele grupo específico.” (Reflexão UD Futebol, 11 novembro 2021).

Assim, adotámos técnicas de intervenção pedagógica ao longo das várias aulas de Educação Física, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, nomeadamente proporcionar um ambiente propício para a eficiente receção da informação que pretendíamos transmitir.

Relativamente ao tempo de instrução e transição dos exercícios, estes foram uma das principais preocupações dos professores estagiários e também do nosso orientador da escola, uma vez que o Professor Doutor Rafael Baptista constatou que demonstrávamos alguma dificuldade em reduzir estes tempos, pois em algumas situações, o tempo de empenho motor, ainda que superior, acabava por ficar praticamente equivalente ao tempo total de instrução em conjunto com as transições, conforme podemos constatar na seguinte reflexão sobre a UD de Andebol no 1º Período:

“Como referido, anteriormente, a fluidez e os tempos de transição entre as tarefas foram demasiado longos, devido ao tempo de instrução e também à necessidade da montagem dos exercícios. Ainda assim, considera-se que foi essencial aquela revisão dos conteúdos antes do início do segundo exercício da parte fundamental, dada a constatação de havia alunos com algumas questões, nomeadamente em relação à chamada do remate em suspensão. Diminuir o tempo de instrução/gestão.” (Reflexão UD Andebol, 14 outubro 2021).

Considera-se que durante uma aula, a dimensão instrução nunca tem fim, ou seja, durante a execução de todas as atividades propostas para a aula a instrução é sempre completada através do feedback.

O feedback influencia o processo de aprendizagem, até porque por definição genérica identifica “o mecanismo de retroalimentação de qualquer sistema processador de informação”, conforme pode ser equiparado o processamento cognitivo subjacente à aprendizagem. Denomina-se feedback ou Informação de Retorno sobre o Resultado (IRR) toda a informação pertinente que o indivíduo recebe durante ou após a execução de um movimento ou gesto técnico, é entendido “como o feedback verbal ou verbalizável sobre o resultado do movimento em função do objetivo” (Schmidt & Lee, 2011).

Tendo por base a nossa formação académica na FCDEF-UC e também a experiência que havíamos tido em treino desportivo, sabemos que a emissão constante de feedback é fundamental para garantir e melhorar a qualidade do ensino. Além do mais, tivemos a preocupação de, tanto quanto possível, emitir feedback descritivo em conjunto com o prescritivo, para que o aluno pudesse ter noção do que estava a realizar e o que poderia/deveria fazer para melhorar. Fazer notar também que inicialmente o feedback emitido era maioritariamente geral e não direcionado. Ainda que importante, consideramos o feedback individual mais proveitoso para o aluno.

Neste seguimento, demos conta de que não é de todo um processo simples, uma vez que exige um grande conhecimento da modalidade em questão. Barreira que foi facilmente ultrapassada à medida que avançávamos para a lecionação de uma nova Unidade Didática, obrigando a um estudo bastante aprofundado e minucioso dos conteúdos.

Relativamente ao feedback interrogativo, não foi frequentemente utilizado durante a lecionação das aulas. Ainda assim, os alunos eram alvo de questionamento na reflexão final de cada sessão.

Para que a instrução e o feedback sejam de qualidade, poderão (deverão) ser acompanhados de uma boa demonstração, como referiu Bandura (1977), a aprendizagem de um determinado comportamento pode ocorrer pela modelação ou observação do próprio comportamento.

Dadas as limitações físicas ao nível dos membros inferiores do professor estagiário, optámos pela utilização do aluno que mais se aproximava da forma ideal de execução

quando pretendíamos fazer referência às componentes críticas fundamentais (muitas das vezes um aluno que pratica a modalidade em questão fora do ambiente escolar), assim como para fazer referência aos erros mais frequentes eram também solicitados alunos.

Como referimos anteriormente, a demonstração deve surgir idealmente antes da realização da tarefa no sentido de facilitar a compreensão dos objetivos específicos da aprendizagem. Sendo que a estratégia mais utilizada no processo de ensino-aprendizagem foi o trabalho por estações, a instrução aliada à demonstração foi fundamental para que os alunos pudessem trabalhar da forma mais autónoma possível e sem desperdiçar o tempo de empenho motor em novas instruções/demonstrações aquando dos momentos de transição.

No decorrer de todo o estágio, a preparação e análise reflexiva da dimensão Instrução permitiu-nos adquirir novos conhecimentos e consolidar outros sobre estratégias de ensino que têm como principal objetivo o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como já foi referenciado anteriormente, no início deste estágio uma das nossas principais dificuldades passava pelos tempos de instrução e transição, mais alongados. Contudo, com ajuda e orientação do Professor Doutor Rafael Baptista, conseguimos ultrapassar essa barreira como podemos verificar nas seguintes passagens de reflexão:

“Os momentos de instrução estão a ser cada vez mais reduzidos no sentido de permitir aos alunos mais tempo de prática e exercitação. Contudo, a demonstração não pode ser descorada e esquecida. Ainda assim, alguns alunos não compreendem o que é pedido no exercício.” (Reflexão UD Badminton, 1 fevereiro 2022)

“Os períodos de transição entre tarefas foram curtos, uma vez que os exercícios exigiam pouco material e os campos para os jogos reduzidos foram previamente montados. Como referi em cima, optei também por excluir o primeiro exercício da parte fundamental uma vez que não estava a conseguir o efeito pretendido e os alunos estavam muito dispersos, com comportamentos fora da tarefa. Em vez disso, optei por mudar rapidamente para um exercício de 3x2 com defesa passiva e sem guarda-redes para que pudesse manter mais alunos em atividade ao mesmo tempo” (Reflexão UD Futebol, 19 outubro 2021)

Os momentos de instrução são bastante importantes para a compreensão da aula pelo aluno. Contudo, percebemos que nesta turma os momentos de instrução devem ser reduzidos ao máximo e apenas ao essencial numa tentativa de não perder a atenção da turma. Na mesma lógica, o questionamento foi bastante utilizado procurando captar a atenção dos elementos da turma, no sentido que, deveriam estar a ouvir caso o professor perguntasse alguma coisa.

Serão tudo estratégias a ter em consideração no futuro pois uma turma nunca será igual a outro e cabe ao professor ter a capacidade de se adaptar e mudar a sua forma de intervenção.

2.1.2.2. Gestão

A gestão pedagógica diz respeito ao uso eficaz do tempo de aula, na qual os alunos devem estar o máximo de tempo envolvidos (elevado tempo de empenho motor), com reduzido número de comportamentos de desvio e/ou fora da tarefa.

Falámos no início deste documento sobre a importância que o planeamento tem para o professor de Educação Física. Uma organização e planeamento cuidadoso das condições da prática pedagógica, podem maximizar o tempo de atividade individual e minimiza/simplifica os problemas comportamentais e disciplinares da turma (Piéron, 1999).

Na aula de apresentação, percebemos que era um grupo agitado e com bastante energia. Por isso, deixámos bem clara a nossa intenção, elencando as regras de bom funcionamento na sala de aula, critérios de avaliação, normas relativas à pontualidade e forma de estar nos balneários da instalação. Neste seguimento, no início do ano letivo demos conta que alguns alunos chegavam sistematicamente atrasados. Após sensibilização e chamada de atenção a estes alunos, em conjunto com o professor orientador da escola, alterámos a estratégia e optámos por começar a marcar faltas de pontualidade, informando os alunos. Podemos observar que a percentagem de alunos que chegavam atrasados para aula começou a decrescer.

Relativamente ao início da aula, todo o material necessário para cada sessão era organizado previamente para maximização do tempo útil de aula. Tanto mais que na maior parte das aulas a turma trabalha por estações, seria, pois, impensável organizar três ou quatro estações após o começo da aula sem que o tempo útil da aula não seja consumido em organização.

Importa reforçar que, para além de a estratégia da divisão por estações permitir encurtar os tempos de transição entre tarefas, como foi referido no capítulo dos planos de aula, permite também que a turma esteja mais tempo em atividade e assim diminuir ao máximo a janela temporal para que os alunos possam ter comportamentos fora da tarefa e destabilizar o funcionamento e dinâmica da aula, sem perturbar o processo de ensino-

aprendizagem dos restantes colegas. À medida que o contacto com os alunos foi aumentado, permitiu-nos também organizar os grupos, previamente à aula, separando os alunos mais recorrentemente nos focos de distração.

Uma das nossas fragilidades relatadas nas reflexões de aula, foi a necessidade de manter toda a turma no nosso campo de visão. Muitas das vezes, a organização/disposição das estações não era a melhor e, desta forma nos momentos em que era fornecido mais feedback individual, alguns grupos de trabalho desapareciam do nosso campo de visão.

“Tento sempre fornecer o máximo de feedback possível para que os alunos compreendam e sejam capazes de corrigir os erros. Durante o período de tempo em que a turma esteve a trabalhar por estações, senti alguma dificuldade em manter toda a turma no meu campo de visão, uma vez que as estações poderiam estar melhor posicionadas.” (Reflexão UD Atletismo, 3 fevereiro 2022).

As mesmas estratégias decerto não funcionam em turmas diferentes. Durante o ano letivo, houve necessidade de ir alterando a forma de intervenção até que esta se adequasse à turma do 9º D. Será de realçar que os restantes colegas de estágio, sempre com a supervisão do nosso orientador da escola, também sentiram a necessidade de alterar os seus métodos de trabalho uma vez que, tal como nós, perceberam que não estariam a tirar o melhor partido do tempo de aula. Enquanto futuros professores de mais que uma turma e, provavelmente, de níveis de ensino distintos, será fundamental para o sucesso da nossa carreira o processo de formação contínuo para adquirir as ferramentas necessárias para trabalhar com crianças de níveis etários diferentes.

2.1.2.3. Clima/Disciplina

Sendo que estas duas dimensões estão interligadas entre si, optámos por refletir sobre as mesmas num conjunto ao invés de individualmente.

Sabemos que uma boa relação com o professor é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso e consequentemente de qualidade. Também algumas das nossas experiências pessoais no treino e no papel de aluno nos permitem constatar a relevância desta dimensão do clima. Em nenhuma circunstância o professor pode desleixar-se no profissionalismo, ou seja, se o professor perder o controlo da turma e o respeito dos seus alunos, muito dificilmente conseguirá retroceder e recomeçar a construir uma relação diferente com a sua turma.

No início do ano letivo, fomos apresentados como professores estagiários e, por isso, receávamos que fosse difícil conseguir o respeito e confiança dos alunos. Fomos ajudados e encorajados pelo nosso Professor Orientador da ESIDM no sentido de sermos capazes de marcar uma posição impactante logo nas primeiras duas aulas. Conseguimos atingir esse objetivo com sucesso e, até ao final do ano letivo, nunca existiram quaisquer problemas ou falta de respeito para com os professores estagiários.

Relativamente ao clima entre os elementos do grupo na aula de EF, pode afirmar-se que é bastante facilitador da intervenção, não apresentando a turma do 9ºD problemas de disciplina. São alunos bastante competitivos e empenhados, mas por outro lado demonstram respeito mútuo e entreajuda, sendo um grupo muito coeso. Raras foram as aulas em que o clima da mesma não foi positivo, demonstrando os alunos vontade “de fazer” e de se superar, superação essa não só face aos colegas, mas sobretudo por referência a si próprios.

Naturalmente que, existiram aulas menos boas ao nível do empenho e comportamento dos alunos. Através do diálogo e da reflexão final em cada uma das aulas, os alunos compreendiam, aceitavam as críticas, que foram sempre apresentadas de modo construtivo e melhoravam em todos os aspetos na aula seguinte, o que foi muito satisfatório de verificar.

2.1.2.4. Decisões de Ajustamento

No seguimento do que foi referido no capítulo do planeamento, temos perfeita noção de que este não é estanque, fixo e muito menos definitivo, entendido o currículo como um processo dinâmico e aberto. Desta forma, as decisões de ajustamento dizem respeito a alterações pontuais que podem surgir ao nível da planificação anual, da UD ou do plano de aula (embora sejam muito mais frequentes no plano de aula) e podem despontar através da reflexão sobre a ação docente ou reflexão na ação respetivamente depois da aula ou durante a aula (Alarcão, 1996).

Estas decisões de ajustamento podem ser necessárias por diversos motivos. Podem ser de influência externa, como por exemplo as condições climáticas, o número de alunos previstos não corresponde ao número de alunos presentes, ou simplesmente porque o exercício pensado para aquele momento não estava a funcionar como imaginado.

“O penúltimo exercício da parte fundamental da aula não foi aplicado uma vez que estava a ser difícil organizar os alunos e fazer com que estes percebessem o objetivo do mesmo. Assim, optei por organizar de imediato o jogo reduzido, utilizado o mesmo espaço e as mesmas equipas.” (Reflexão UD Futebol, 4 novembro 2022).

Houve necessidade de proceder à alteração por inúmeras vezes do plano anual, nomeadamente quanto à lecionação das unidades didáticas e também as aulas destinadas a cada unidade didática, como já referido.

No que diz respeito à unidade didática de Natação, esta estava inicialmente prevista para o 2º período, juntamente com Atletismo. Contudo, devido à pandemia de Covid-19, as turmas que tinham prevista a lecionação da UD de natação para o primeiro período, viram-se obrigadas a adiar algumas das suas aulas para o período seguinte, o que fez com que a turma do 9ºD não tivesse oportunidade de dar início à UD de natação no 2º período, transitando para o 3º.

Relativamente à UD de ginástica no 3º período, sofreu alterações no número de aulas disponíveis para a lecionação, uma vez que no âmbito da flexibilidade curricular, foram propostas diversas atividades em que a turma iria participar. Desta forma, das 7 aulas disponíveis e planeadas para a lecionação desta UD, apenas 3 foram realmente dadas. Naturalmente que o método de avaliação para a UD foi ajustado.

Para nós, uma das principais competências que um professor deve ter, passa pela capacidade de adaptação e reajustamento. Em diversas aulas fomos confrontados com situações em que os exercícios e estratégias pensadas à priori, não funcionavam na prática. Ou porque escolhemos exercícios demasiado complexos para o nível de proficiência dos alunos ou, pelo contrário, exercícios facilitados em que o desenvolvimento das crianças simplesmente não existia. No decorrer do ano letivo, consideramos que fomos ganhando mais facilidade para proceder a estas alterações em tempo real melhorando não só o desempenho dos alunos, mas também a eficiência na aula no alcance dos objetivos propostos da sessão.

2.1.3. Avaliação

Estamos conscientes do elevado grau de complexidade de todos os fatores envolvidos na avaliação, como profissionais da atividade física, inseridos na disciplina de educação física escolar, temos obrigatoriamente de realizar uma diferenciação dos

objetivos pela sua natureza, são exemplos disso: as competências do domínio psicomotor (tais como, competências técnico-táticas e capacidades físicas condicionais), do domínio cognitivo, e do domínio sócio afetivo, e considerar também as diversas influências contextuais que igualmente devem influir o processo avaliativo.

Assim, não podemos deixar de considerar que no peso da avaliação são incluídos os valores socioculturais, como a responsabilidade e integridade (respeitar-se a si aos outros), excelência e exigência (ser perseverante perante as dificuldades), curiosidade, reflexão e inovação (querer aprender mais, ser crítico e criativo), cidadania e participação (agir de acordo com os princípios dos direitos humanos) e, por fim, liberdade (manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos). A Portaria nº 223-A/2018, de 3 de Agosto na sua secção II regulamenta a avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, referindo no artigo 16º e no 17º os intervenientes e competências no processo de avaliação e, os critérios de avaliação no artigo 18º.

Consideraram-se de seguida os três momentos distintos em que podemos dividir a avaliação: avaliação formativa inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa.

2.1.3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial tem como objetivo a determinação e caracterização das aptidões de um indivíduo em assimilar uma nova aprendizagem, tendo em conta aprendizagens anteriores (Nobre, 2015).

Pensamos que este é o momento mais importante de todo o processo, uma vez que se trata da definição do ponto de partida individual de cada aluno, permitindo assim ajustar e redefinir os objetivos inicialmente propostos no planeamento para que sejam tangíveis, reais e adaptados à turma e às necessidades de cada aluno da turma. Após a análise dos dados recolhidos, permite também ao professor a criação de grupos diferenciados por níveis de aprendizagem, como aconteceu na UD de natação (alunos divididos por pistas diferentes consoante o seu nível de proficiência motora), aferindo os objetivos inicialmente propostos, colocando o aluno no centro do processo.

Importa realçar que para cada unidade didática, foram criados de forma colaborativa pelos membros do NE, os protocolos de avaliação formativa inicial (ANEXO IV) e respetivas grelhas de registo (ANEXO V), para garantir uma primeira observação de qualidade. As grelhas de registo eram preenchidas utilizando a classificação de 3 a 5, para

que o registo fosse mais simples e rápido. Refira-se que já não está em vigor a nomenclatura de níveis introdutório, elementar e avançado sugerida no PNEF.

Mesmo com a elaboração dos protocolos de avaliação inicial, o processo revelou-se algo complexo. Por mais planeado e organizado que esteja, estamos sempre sujeitos à influência de fatores externos e, desta forma, somos obrigados a recorrer a decisões de ajustamento imediatas. Relativamente à avaliação formativa inicial das unidades didáticas do primeiro período, podemos afirmar que foi um grande desafio para nós. Era um dos primeiros contactos com alunos, tornando assim a identificação dos mesmos muito difícil. Para além disso, existia a pressão temporal, instalando-se o receio de não conseguirmos terminar o processo para todos os alunos, ou seja, não existia bem a noção de quanto tempo poderíamos usar para fazer a observação individual de cada aluno,

Acabámos por conseguir cumprir com o planeado, com exceção dos testes do FITescola. Devido ao número de testes existentes e também à sua tipologia (os alunos têm de realizar os testes um a um) tivemos de dividir o processo por duas aulas distintas. Contudo, no sentido de tentar colmatar estas fragilidades, optámos por utilizar o estilo de ensino recíproco. Os alunos trabalharam em pares sendo os próprios alunos a controlarem e registarem os respetivos valores sempre com supervisão dos professores presentes.

Depois da avaliação diagnóstica inicial e da definição do ponto de partida, o professor está apto a delinear e planear o processo de ensino-aprendizagem adequado para aquela turma específica, colocando o aluno sempre no centro do processo. Uma das principais barreiras com que nos deparámos, tem que ver com a conceção das grelhas de observação antes de conhecermos os elementos da turma, ou seja, houve dificuldade em definir quantos e quais conteúdos deveriam ser observados na tentativa de não ocupar demasiado tempo de aula reservado para a prática, exercitação e desenvolvimento dos alunos.

Contudo, este processo tornou-se mais fácil na avaliação formativa inicial das matérias lecionadas no segundo e terceiro período.

2.1.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, “A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que

se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação”.

Embora conste no plano anual e na sequenciação de conteúdos um momento “formal” para a avaliação formativa, gostaríamos de referir que uma das nossas principais preocupações foi observação contínua e sistemática aula a aula dos nossos alunos, merecendo sempre um espaço dedicado para o feedback aos alunos, quer na reflexão oral final após a sessão, quer na reflexão escrita do professor, como podemos verificar na passagem seguinte:

“Não foram detetados casos graves de inaptidão ou medo da modalidade. Contudo, elementos básicos como o controlo da respiração e a posição hidrodinâmica fundamental devem ser trabalhados, no sentido de aumentar a eficiência dos alunos (grande parte dos elementos da turma acabaram a aula bastante cansados).” (Reflexão da UD de Natação, 21 abril 2022)

Os instrumentos utilizados para esta observação nos momentos formais foram as grelhas de registo, semelhantes às utilizadas na avaliação formativa inicial e, posteriormente, sumativa e os próprios registos do professor durante as sessões.

À semelhança das fragilidades encontradas no processo de avaliação formativa inicial, foi um processo sentido nessa fase como complexo - realizar os registos durante a lecionação das aulas e no término da mesma, traduzir e transmiti-los aos nossos alunos. Contudo, com o avançar do tempo e prática, tornou-se um processo mais simples e bastante mais eficiente.

De acordo com Nobre (2015), a avaliação formativa é um processo construção de estratégias que permitem a individualização do ensino (colocando o aluno no centro do processo), uma vez que o professor adapta a sua ação pedagógica em função do progresso ou dificuldade observado nos alunos. Uma vez definidos e finalizados os objetivos iniciais para os alunos da turma, o processo contínuo de avaliação formativa permite ao professor, a adequação e atualização das metas inicialmente propostas.

Assim, ao longo da lecionação das Unidades Didáticas houve necessidade de ir ajustando a sequenciação de conteúdos de acordo com o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Na Unidade Didática de badminton, sentimos que alguns conteúdos mais complexos de aulas passadas não tinham ficado tão bem consolidados e, portanto, optámos por repetir uma aula de exercitação para o batimento de “amorti” antes da aula de avaliação sumativa.

Sejam momentos de avaliação formativa formal ou informal, este processo é determinante da qualidade da aprendizagem dos alunos.

2.1.3.3. Avaliação Sumativa

Tendo por base os objetivos e metas inicialmente definidas pelo professor, na avaliação sumativa devem apurar-se as aprendizagens realizadas, através da verificação do cumprimento, ou não, das finalidades propostas, podendo surgir no fim de um período de ensino ou uma avaliação pontual (Nobre, 2015).

Relativamente aos instrumentos, foram novamente aplicadas as grelhas de registo com os mesmos conteúdos das grelhas de avaliação inicial e formativa. Utilizando a mesma categorização (nível 0 ao nível 5), a grelha é constituída pelos elementos específicos da unidade didática a serem observados em cada um dos alunos. Após a recolha dos dados, a mesma tabela é inserida no programa Excel para que automaticamente sejam calculadas as médias referentes a cada aluno. Importa realçar que a percentagem de ponderação dos elementos em alguns casos, sofreu alterações de acordo com a realidade da turma, ou seja, a ponderação do elemento “apoio facial invertido” na UD de ginástica foi diminuída, uma vez que os alunos não tiveram o mesmo tempo disponível para a sua execução e também por ser um elemento gímnico onde a turma apresentou mais dificuldades aquando da avaliação formativa inicial.

Para além deste valor calculado para cada unidade didática, o núcleo de estágio pôde contar com um mapa final de avaliação (ANEXO VI), elaborado de forma colaborativa pelo grupo de educação física da ESIDM, onde para além do desempenho motor dos alunos, são também tidos em conta fatores como o empenho, o perfil da aptidão física, valores referentes aos relatórios realizados durante as aulas e as notas dos testes escritos.

No nosso planeamento das aulas de avaliação sumativa relativas ao domínio psicomotor, tivemos a preocupação de selecionar exercícios que já tivessem sido aplicados em aulas de execução e principalmente de consolidação, numa tentativa de deixar os alunos num ambiente o mais confortável possível e para que os níveis de ansiedade fossem reduzidos até ao mínimo.

Relativamente ao domínio cognitivo, ou ao domínio dos conhecimentos, o grupo de educação da ESIDM tem definido que a realização de um teste de avaliação de

conhecimentos por período é obrigatória. Ainda que com uma percentagem de ponderação para a nota final mínima (10%), procedemos à elaboração de um teste por período, constituído por 20 questões de escolha múltipla que se debruçavam apenas sobre os conteúdos abordados nas aulas de cada UD.

A avaliação dos alunos não é apenas um número ou uma nota, mas sim uma parte do seu crescimento e desenvolvimento não só como alunos, mas também como cidadãos pelo que todo o processo de ensino- aprendizagem deve ser o mais pensado e ponderado possível.

Apressa-nos concluir que o grau de exigência e responsabilidade de um professor perante a avaliação e processo ensino-aprendizagem é elevado, pelo que, este deve ir sendo refinado e afinado ao longo da carreira profissional, através de um processo de formação contínua.

2.1.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação faz parte do processo de avaliação formadora, e faz referência à participação do aluno na regulação das suas próprias atividades (Nobre, 2015). É impensável fechar um ciclo de avaliação de um aluno, sem que o professor tenha a oportunidade de perceber qual a perceção do individuo acerca de todo processo. É neste momento que os alunos fazem uma reflexão crítica, acerca do seu desempenho, normalmente no final de cada período, proporcionando uma consciencialização da sua ação no decorrer das aulas, na qual pode/deve identificar os sucessos, as dificuldades, os erros cometidos e, no caso de existirem, o que fez para os corrigir.

Terminando o processo formal da avaliação sumativa, optámos por reservar um momento de umas das últimas aulas onde, oralmente, os alunos puderam pronunciar-se acerca do seu percurso durante o período (assiduidade, pontualidade, desempenho, empenho e balanço geral). A recolha destes resultados permite ao professor adicionar dados importantes à sua reflexão das aulas e do término do período, procurando novas formas facilitadoras da aprendizagem, tendo por base perceção do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da lecionação das Unidades Didáticas.

Importa referir que este momento oral, foi realizado à frente dos restantes colegas de turma que por sua vez, tinham também a oportunidade de comentar a autoavaliação dos colegas. Considerámos este processo muito rico, uma vez que os elementos da turma

acabavam por analisar e de facto comentar as avaliações dos colegas, argumentando de forma válida e construtiva.

Posteriormente, antes da finalização do período e respetivo lançamento de notas, foi oportuno a comparação com a nota dada por nós com a nota percebida pelos alunos. Observámos que a percepção da grande maioria dos alunos ia ao encontro do nosso entendimento.

A autoavaliação é fundamental para consciencializar o aluno do próprio desempenho e ação nas aulas. Nestes momentos de final de período, pudemos constatar que os alunos inventariaram algumas das suas dificuldades, mas também sucessos e metas alcançadas. Para além disso, é um momento rico para professor, no sentido que alguns alunos, dirigiram críticas e sugestões ao professor, sempre de forma construtiva, na tentativa de melhorar e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável.

2.1.3.5. Critérios de Avaliação

Qualquer processo de ensino-aprendizagem deve ser sustentado por critérios de avaliação. Estes são sinónimo da distribuição dos pesos por domínio. No seguimento do que foi referido no subcapítulo da gestão, os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física da ESIDM, com a respetiva aprovação em reunião de Conselho Pedagógico (ANEXO VII), foram expostos aos alunos logo na primeira aula de apresentação, no início do ano letivo.

Refira-se que a avaliação dos nossos alunos foi efetivamente um desafio, não só pela avaliação formativa ao longo do ano letivo como nos momentos finais e formais. Nas aulas, tudo acontece ao mesmo tempo, encerrando um processo de extrema complexidade onde o professor tem o dever de estar concentrado nos momentos de observação direta, enquanto tenta fornecer os feedbacks necessários, ter em atenção a própria gestão da aula, supervisionando os restantes alunos e os respetivos comportamentos.

Contudo, com a cooperação dos restantes colegas do núcleo de estágio e o professor orientador da escola fomos capazes de ir amenizando as dificuldades de gestão do processo e torná-lo o mais natural possível.

Dado que a nossa experiência é ainda algo reduzida, sentimos alguma subjetividade nos momentos de avaliação sumativa. Conforme referido anteriormente, o processo de

avaliação é de extrema complexidade, pelo que, fomos confrontados com alguma dificuldade em seguir e pautar as observações realizadas pelos critérios de avaliação e respetivos descritores de desempenho, sendo estes muito qualitativos quando a classificação que o professor deverá lançar é uma quantificação que acaba por não ter correlação objetiva com o descritor.

2.2. Área 2 – Organização e Gestão Escolar

Nesta área de intervenção, procuramos compreender os métodos, estratégias e os procedimentos inerentes a um cargo de gestão intermédia. Desta forma, foi concertado entre os colegas do núcleo de estágio e o Professor Doutor Rafael Baptista, a opção de prestar assessoria aos Diretores de Turma de cada uma das turmas dos professores estagiários.

2.2.1 Diretor de Turma

O cargo do Diretor de Turma é de grande responsabilidade e relevância. Desta forma, a proximidade com que os professores estagiários acompanham o trabalho efetuado pelos docentes que desempenham este cargo, possibilitou uma nova e melhorada visão daquilo que está inerente à docência e também das competências e qualidades necessárias ao bom desempenho na função de gestão intermédia.

Pudemos também estar presentes em todas as reuniões dos conselhos de turma, dando o nosso contributo no que diz respeito aos elementos avaliativos (quantitativos e qualitativos) dos nossos alunos.

Sabemos que este cargo acaba por ser um dos mais importantes na organização educativa, uma vez que o DT está em contacto com toda a comunidade educativa e é a ponte entre todos os agentes nela envolvidos. Enquanto estagiários, foi muito benéfico ter a oportunidade de aprender, acompanhar e contribuir para o processo de comunicação, de articulação e participação dos agentes educativos e assim poder conhecer todas as exigências que dizem respeito à função propriamente dita, assim como também a legislação e regulamentação a ela associados.

Percebemos também, que os docentes destacados para o cargo da direção de turma são professores com experiência e que revelam características particulares, o que acaba por ser facilitador e promotor do êxito do processo. Com esta oportunidade ficou claro que há

outros domínios de ação em que precisamos de desenvolver conhecimentos, nomeadamente “skills” de liderança, comunicação, capacidades organizativas e de gestão da tarefa e mediação de conflitos, para que num futuro próximo, possamos também desempenhar o cargo de direção de turma.

2.3. Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

Durante a nossa formação académica, licenciatura e mestrado, tivemos ainda a oportunidade de estar associados a diversas organizações de eventos. Percebemos que esta é mais uma dimensão da função, sendo muitas vezes, exigente e de elevada responsabilidade, para que os objetivos a promover com os eventos extracurriculares possam ser alcançados.

O núcleo de estágio da ESIDM, com a colaboração do professor orientador da escola, procedeu à organização de dois eventos/projetos que tiveram como público-alvo, toda a comunidade escolar da ESIDM e que abaixo se sumarizam.

Tabela 2 - Cronograma de Atividades

Projeto	Plogging Escolar	Ação Sensibilização para o Calçado	Olimpíada Sustentada
Data	Dias 24 e 25 de novembro 2021	Dias 30 e 31 de março; Dia 17 de maio	Durante todo o 2º e 3º Períodos, terminando a dia 30 de maio

A - Plogging Escolar

O conceito plogging é originário da Suécia, sendo a palavra formada pela junção da palavra ‘plocka’ que significa apanhar e ‘jogga’ que significa correr. Ainda assim, nem só a correr se pode realizar plogging: também a caminhar, de bicicleta e até de canoa se pode participar nesta prática. No âmbito do projeto eTwinning propusemos a realização de um percurso pré-determinado (ANEXO VIII) na área circundante da escola, recolhendo o lixo do chão, com os alunos devidamente equipados, no menor tempo possível. O ponto de partida e chegada foi a entrada da Escola Secundária Infanta Dona Maria, de onde os alunos saíram aos pares e o registo foi efetuado a partir do controlo do tempo de realização do percurso e apurada a quantidade, em Kg, de resíduos recolhidos.

A atividade decorreu em dois momentos distintos, englobando todas as turmas do 9º ano da escola. Desta forma, a turma do 9º A e do 9º C realizaram a atividade no dia 24 de novembro de 2021 (quarta-feira) e a turma do 9º B e do 9º C no dia 25 de novembro de 2021 (quinta-feira). Note-se que as atividades decorreram dentro do horário da disciplina de Educação Física, pelo que foram acompanhados pelos respetivos professores.

B - Ação de Sensibilização “Calçado Adequado para a Atividade Física”

Na génese deste projeto esteve a constatação de que inúmeros alunos a frequentar as aulas de Educação Física na ESIDM, se apresentavam sistematicamente com um calçado inadequado para a prática de atividade física, correndo riscos de contração de lesões graves e, a longo prazo, nocivo para toda a estrutura músculo-esquelética, tendinosa, ligamentar, articular, etc.

Denominada de “Calçado Adequado para a Atividade Física”, os objetivos desta ação de sensibilização passaram por refletir, sensibilizar e demonstrar a escolha do calçado, visando diferentes temas importantes como sejam:

1. Constrangimentos na locomoção provocado pelo calçado inadequado;
2. As repercussões do calçado inadequado na articulação tálbio-társica;
3. Lesões no joelho geradas pelo calçado na atividade física;
4. A lesão coxo-femural de Andy Murray.

Porque também acabámos por observar o mesmo tipo de problemas nas turmas de diferentes níveis de ensino, e também em alguns alunos que participam no desporto escolar, convidámos à participação toda a comunidade escolar da Escola Secundária Infanta D. Maria, esperando assim alertar para a importância do uso de calçado adequado na prática da atividade física, não apenas na prevenção de lesões, mas também na perceção dos benefícios para o bem-estar e saúde dos alunos.

Em suma, o núcleo de estágio da ESIDM procurou coordenar e planear atempadamente a diversas fases e momentos de ação de forma eficiente, orientando as atividades de forma ativa, tendo sempre em conta as metas traçadas inicialmente.

Um dos nossos objetivos passava pelo envolvimento da comunidade escolar. Consideramos que atingimos esse objetivo, uma vez que para além das turmas escolhidas para a implementação dos projetos, fomos também mais tarde requisitados (término do 3º período) para voltar a repetir a ação de sensibilização para duas turmas do 10º ano.

No âmbito do Projeto OLIMPÍADA SUSTENTADA - “Ninguém deve ser deixado para trás”, proposto pela coordenadora do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra (MEEFEBS), Professora Doutora Elsa Silva, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), o NE foi convidado a desenvolver atividade pedagógica semanal com os alunos da Comunidade de Aprendizagem do Rabaçal.

A elaboração deste projeto reveste-se de uma importância acrescida, pelo facto de ter como orientação a agenda da Unesco para 2030. Os objetivos visam uma educação sustentável, indo ao encontro dos 17 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O perfeito entendimento do propósito do projeto bem como alguns contatos de referência do professor orientador da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM) Rafael Baptista encaminhou-nos à visita a uma comunidade de aprendizagem na localidade do Rabaçal, Penela.

A atividade envolveu cerca de 28 alunos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, 8 professores da CAC, 1 professor e 4 estagiários da ESIDM. O projeto teve a duração 22h na sua totalidade, divididas em 2h semanais.

Esta área de intervenção permitiu adquirir novas competências pessoais, sociais e relacionais e aprimorar outras, contribuindo para o nosso desenvolvimento individual e de contributo para a futura carreira docente.

2.4. Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Para qualquer atividade profissional, a ética é um fator fundamental e imprescindível para uma atuação de qualidade, sendo uma das dimensões mais importantes do profissionalismo docente, pelo que constitui uma dimensão transversal à dimensão de intervenção pedagógica (Marques, 2019). Diz respeito a um conjunto de crenças, valores e normas inerentes ao indivíduo que regulam a operação e o funcionamento do profissional.

De acordo com o que referimos no documento das expectativas iniciais elaborado previamente ao estágio, falando da Educação Física propriamente dita e naquilo que pretendemos proporcionar à nossa turma, entendemos que os professores devem preocupar-se em transmitir aos seus alunos um conjunto de valores que podem ser transferidos posteriormente para as atividades do dia a dia (respeito pelas regras, pelo

adversário e pelo árbitro, o fair-play a tolerância; a amizade; a aceitação do resultado; o saber ser e estar; a persistência; a disciplina; a socialização; os hábitos de vida saudável; a interajuda; a responsabilidade; a honestidade; a humildade; a lealdade; o respeito pelo corpo; a cooperação e solidariedade e defesa da inclusão social em todas as vertentes.

A formação acadêmica de qualidade que temos recebido, tem subjacente essa visão integral da componente científica, técnica e pedagógica, mas também cultural e humanista da Educação e do Treino e formação desportiva.

No que diz respeito à formação contínua, tivemos a oportunidade de participar em alguns momentos de partilha de conhecimento muito valiosos para o nosso desenvolvimento. Sendo estes: fórum da educação de penela, comité olímpico, aprendizagem em serviço, normas APA, referências bibliográficas e no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF).

O FICEF foi uma oportunidade de aprendizagem significativa na nossa formação, permitindo a partilha de conhecimentos dos intervenientes. Foi um momento de debate e de desenvolvimento profissional, contribuindo para o esclarecimento das metodologias ativas, mas sobretudo, para a formação de atuais e futuros professores para o seu uso, respondendo assim ao desenvolvimento de competências previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assim como, a uma educação de qualidade, porque significativa, contextualizada e útil para o futuro, requerida na Agenda de Desenvolvimento Sustentado 2030, no seu Objetivo 3º.

Desde o primeiro momento que a nossa preocupação passou pelo desenvolvimento dos diversos domínios, das habilidades e capacidades motoras, mas sobretudo contribuir para o crescimento pessoal dos alunos enquanto cidadãos, procurando sempre criar uma boa relação entre aluno-professor, sem nunca esquecer os princípios éticos do profissionalismo. Mas ao processo educativo está inerente a participação de toda a comunidade educativa daí a relevância da coadjuvação com a direção de turma para maior aproximação aos encarregados de educação e contexto familiar, as propostas de projetos dirigidas a toda a comunidade escolar, a valoração da função de todos os funcionários e a estimulação do estabelecimento de relações Win-Win entre todos, ou seja, cumprem-se os objetivos da ação em que todas as partes saem beneficiadas e ganhadoras. Saliente-se para além da importância que tem a proximidade e afinidade com os alunos, a relevância das relações com os restantes docentes da escola e, mais concretamente, com os docentes do

grupo de educação física, enquanto contributo para o êxito educativo. Vivemos tempos de mudança no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre os professores. Com a incorporação do Projeto Maia, acreditamos que nos cabe a nós, futuros docentes, quebrar o gelo e tornar o espaço de aula e a partilha de conhecimento um acontecimento natural e recorrente, abandonando a ideia, retrograda de que o espaço de sala, os conteúdos e instrumentos pertencem somente ao professor titular da disciplina, sendo que ninguém “exterior” tenha o direito de intervir ou envolver-se.

Fizemos sempre por partilhar o nosso trabalho, não só com os restantes elementos do núcleo de estágio como também com os restantes elementos do grupo de educação física.

Para além do acompanhamento e assessoria ao cargo de diretor de turma, voluntariamo-nos para colaborar e auxiliar, ao longo do ano letivo, o professor coordenador do desporto escolar, nomeadamente junto da grupo-equipa de voleibol. Foi-nos requisitado a lecionação de alguns dos treinos da equipa (para que esta não ficasse prejudicada), uma vez que o titular do grupo não pode estar presente.

No que respeita a atividades do Desporto Escolar, incluídas no Plano Anual de Atividades da ESIDM, participámos e colaborámos no desenvolvimento: do Corta-Mato Escolar e Distrital, do Mega Sprint (Fase de Escola) e Torneio de Basquetebol 3x3 (Fase Escolar). Para além destas, tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos ao Mega Sprint (Fase Distrital).

Ainda no que diz respeito à participação alargada de intervenção da comunidade educativa, voluntariámos-nos diversas vezes para acompanhar os alunos em diversas atividades propostas no âmbito da flexibilidade escolar, nomeadamente visitas de estudo ou outros eventos realizados fora do recinto escolar (visitas a museus, teatros, exposições, entre outras).

Gostaríamos ainda de realçar que, quanto à organização dos eventos propostos pelo núcleo de estágio “Plogging Escolar” e “Ação de Sensibilização - Calçado Adequado para a Atividade Física”, recebemos feedback bastante positivo por parte de toda a comunidade escolar e, inclusivamente, foi nos solicitado que disponibilizássemos a informação e os suportes escritos dos projetos que sustentaram as atividades, para que pudessem ser oficializados e guardados para utilização futura por parte dos docentes da ESIDM.

Em todas as atividades, o NE procurou dinamizar e coordenar as diversas fases e momentos da ação de forma eficaz, tendo sempre em vista o alcance das metas inicialmente estabelecidas por nós em colaboração com o professor orientador da escola. Um dos objetivos passava pelo envolvimento da comunidade escolar. Como tal, optámos por desenvolver as mesmas atividades em mais do que um dia e em horário distinto, para que pudesse albergar o maior número de participantes possível.

Para além disso, todos os temas inerentes às atividades são de importância acrescida. Pretendíamos alertar todos os envolvidos, mas principalmente os alunos, para a relevância das temáticas tratadas nos respetivos projetos, incutindo-lhes os valores necessários ao seu desenvolvimento e processo de crescimento.

2.5. Questões Dilemáticas

Naturalmente, durante o estágio pedagógico fomos nos deparando com algumas barreiras, condicionantes e fragilidades. Em alguns casos, pudemos contar o auxílio do nosso orientador da escola e intervir para tentar revertê-las. Outros, ainda estão por resolver.

Relação professor-alunos

Como já referimos no tópico “clima/disciplina”, sentimos alguma dificuldade em estabelecer os limites da ligação com os alunos. Consideramos que as duas primeiras semanas de aulas foram fundamentais para que a turma pudesse ter noção de até onde é que poderiam ir. Assim, este receio de vulnerabilidade foi facilmente ultrapassado com a delimitação das regras de funcionamento e constantes afirmações de assertividade a terem início logo no arranque do ano letivo.

Planeamento

A estabilização do processo de planeamento foi uma das principais fragilidades que sentimos ao longo da nossa intervenção pedagógica. Uma das razões centrais, tem que ver com o facto de as rotações de espaços elaboradas na ESIDM, que são construídas e alteradas período a período, o que faz com que não seja possível conceber todo o plano anual de forma eficiente ou pelo menos de modo fiável.

Com as diretrizes do nosso professor orientador, tentámo-nos adaptar o melhor possível à situação estando sempre prontos a modificar as planificações sem que os alunos saíssem prejudicados, nomeadamente pela falta de tempo de prática e exercitação.

Processo Avaliativo

A maior fragilidade sentida ao longo da nossa intervenção pedagógica, passa pela sensação de subjetividade do processo avaliativo. Queremos dizer que, a falta de experiência poderá ter sido um fator de influência quanto à observação direta do aluno e respectiva tradução para um valor, obrigatoriamente definido por lei.

Este Estágio tem inerente o desafio de pôr em prática toda a teoria e conceitos transmitidos ao longo destes 5 anos de formação acadêmica, pelo que pensamos que algumas inseguranças serão naturais e acreditamos que tenha sido a principal razão para que tenhamos sentido o processo avaliativo como tão complexo, e com certa medida de inquietude.

Motivação dos Alunos

Sabemos que dificilmente haverá um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, sem que os nossos alunos estejam motivados para a prática. Desta forma, desde o primeiro momento que tivemos o cuidado de tornar as nossas aulas agradáveis e prazerosas com intuito de maximizar o desenvolvimento do aluno.

Segundo Gouveia (2007), a importância da motivação na “compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento”; o mesmo autor refere que “sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto” (Gouveia 2007, p.32).

Os momentos de autoavaliação foram bastante importantes, no sentido em que permitiu ao professor alterar hábitos, exercícios tipo e principalmente seguir sugestões dadas pelos alunos.

Neste sentido, a escolha do tema-problema deste relatório de estágio vai também ao encontro dessa problemática, parecendo-nos relevante pelo levantamento e análise de informação que se possa refletir na alteração de hábitos e formas de trabalhar e na otimização de procedimentos que incrementem significativamente a motivação e por consequência o empenho dos alunos nas aulas de educação física.

CAPÍTULO III – Aprofundamento do Tema Problema

PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO O SEXO

Miguel Alexandre Domingos Carriço

Paulo Renato Bernardes Nobre

Resumo: O estudo tem como objetivos: i) estudar as percepções dos alunos e alunas sobre a sua motivação para as aulas de EF; ii) identificar a motivação dos alunos consoante o sexo; iii) determinar o perfil de motivação dos alunos nos anos de entrada e saída do ensino secundário. Este trabalho enquadra-se num estudo mais alargado: “A Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no ensino secundário”.

No presente estudo, participam 61 alunos do 10º ano, 16 do 11º ano e 98 do 12º ano, perfazendo um total de 175 alunos.

Para a recolha de dados, foi utilizado um questionário que integra 131 itens, organizados em 9 dimensões: Hábitos e preferências de atividade física e desporto; Aprendizagens realizadas em educação física (EF); Apresentação da aula e das atividades em EF, Diferenciação e EF, Feedback e EF; Avaliação e EF; Motivação e EF; Ensinar, aprender, avaliar e EF no contexto da covid-19.

Neste trabalho, é estudada uma única dimensão, a Motivação e EF, sendo analisados de acordo com sexo e em relação aos anos de entrada e saída do ensino secundário, sendo utilizados procedimentos de estatística descritiva. Os resultados apontam para um perfil de motivação autodeterminado nos alunos dos anos de entrada e saída do secundário, com valores médios mais elevados para os alunos do 12º ano e com médias superiores para o sexo masculino comparativamente com o sexo feminino.

Estes resultados são compatíveis com os estudos de validação do continuum de autodeterminação proposto por Deci e Ryan em 1985 (Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005).

Palavras-Chave: Educação Física, Continuum de autodeterminação, Motivação;

1. Introdução

A aprendizagem envolve múltiplos fatores e em ambiente escolar importa atualizar as práticas pedagógicas aos dados de investigação que melhor esclarecem as condições contextuais e individuais que possam influenciar positivamente a aprendizagem.

Assim, o estudo das percepções dos alunos e alunas do ensino secundário sobre as práticas das aulas de Educação Física na Escola Secundária em que decorria o estágio, pareceu-nos ser uma investigação que poderia dar um contributo de informação e conhecimento com utilidade para a intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

Utilizámos um questionário concebido pelo Professor Orientador da Faculdade Paulo Renato Bernardes Nobre, denominado “A Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no ensino secundário”. Cada um dos elementos do núcleo de estágio dedicou-se ao estudo e análise de dimensões diferenciadas tendo por base a mesma amostragem de resposta ao referido instrumento. Este estudo envolveu 175 estudantes do ensino secundário da Escola Secundária Infanta D. Maria, sendo 61 alunos das turmas de 10º, 16 alunos de 11º ano e 98 alunos do 12º ano.

Neste trabalho pretendemos conhecer “A percepção dos alunos do ensino secundário sobre a motivação para as aulas de Educação Física”.

Enquanto professores estagiários e futuros docentes de Educação Física consideramos que é importante estudar os processos que podem contribuir para que as aulas de EF constituam uma experiência educativa gratificante e de reconhecido valor. Parece-nos igualmente relevante que este estudo possa concretizar uma inventariação de dados, cuja análise que se possa refletir na otimização de procedimentos que incrementem a aprendizagem, os níveis de empenhamento e persistência dos alunos nas aulas de Educação Física.

2. Enquadramento Teórico

Existem vários estudos que procuram investigar a grande variação de comportamentos dos alunos e os seus níveis de participação nas aulas de Educação Física, (Fernandes et al., 2004; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Araújo e al., 2008; Gouveia, 2007), para referenciar alguns. Também muitas investigações em psicologia geral e psicologia do desporto têm como foco o estudo da motivação, por ser por muitos autores considerado como tema chave de qualquer ação humana, (Harwood & Biddle, 2002).

A motivação influi, com muita propriedade, em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com aprendizagem, desempenho e atenção (Gouveia, 2007). O autor refere a motivação tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento e que sem motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto.

A motivação, acaba por ser um vetor essencial no processo de aprendizagem e é também determinante na preferência da atividade física e na forma como os adolescentes valorizam as aulas de EF.

Segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) o interesse em estudar a motivação deve-se aos benefícios educacionais e desportivos envolvidos na melhoria da aprendizagem, níveis de empenho, esforço e persistência.

Os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspetos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável, como refere Castuera, (2004). Todos esses aspetos têm influência na persistência, na intensidade e na frequência da conduta e à vez interatuam entre eles aumentando, mantendo ou diminuindo a conduta. Ainda de acordo com Castuera (2004), a definição de Littman expressa que os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspetos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável. Todos esses aspetos têm influência na persistência, na intensidade e na frequência da conduta e à vez interatuam entre eles aumentando, mantendo ou diminuindo a conduta. Processos motivacionais ligados a variáveis individuais estão associadas ao conceito de motivação intrínseca e variáveis sociais ou ambientais a motivação extrínseca.

Quando o individuo não é motivado intrinsecamente, isto é, apresenta uma fraca atuação das categorias pulsional e cognitiva passa a depender mais da estimulação externa (Godoi, 2001).

O desenvolvimento e a continuidade da investigação evidenciou que os motivos mais importantes para a participação desportiva em jovens, eram de natureza intrínseca, como a procura de experiências espontâneas de divertimento, prazer e desafio (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2004; Frederick & Ryan, 1995). A motivação intrínseca é apontada por muitos autores como fundamental para o envolvimento na atividade física e na performance desportiva (Biddle, Chatzisarantis, & Hagger, 2001 e Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004). Fernandes & Vasconcelos-Raposo (2005), propõem recentrar a investigação dos fatores motivacionais na perspectiva autodeterminista de Deci e Ryan (1985).

Considerando que a dicotomia intrínseca-extrínseca é muito simplista e redutora para a compreensão da motivação, estes autores afirmam que a motivação pode ser categorizada de uma forma global, considerando um continuum da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada, em motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação, definindo as formas motivacionais que constituem o continuum de autodeterminação e os diferentes níveis de autorregulação, conforme sucintamente apresentado na figura abaixo (adaptado de Ryan & Deci, 2000).

Forma motivacional	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca	
Estilos regulatórios	Não regulatório		Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal		Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado		←————→			Auto-determinado	
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: -competência -contingência -intenção	Presença de: -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação	

A motivação intrínseca define-se operacionalmente em duas formas: (1) participação voluntária numa atividade, em “aparente” ausência de recompensas ou pressões externas; e, (2) participação numa atividade, pelo interesse, satisfação e prazer que obtêm desse envolvimento (Vallerand, Deci, & Ryan, 1987). Este tipo de comportamentos motivados tem por base o divertimento, prazer e satisfação. Deci e Ryan

(1985) acrescentam ainda, que a motivação intrínseca tem origem em necessidades psicológicas de competência, autodeterminação e relacionamento.

A motivação extrínseca está na base de comportamentos que são realizados com vista a um fim, que não o próprio prazer e divertimento na atividade.

A perspetiva autodeterminista considera existirem diferentes estilos de regulação da motivação extrínseca ao longo de um continuum de autodeterminação, da forma motivacional mais autodeterminada para a amotivação. Assim temos o estilo motivacional extrínseca regulação integrada como a forma mais autodeterminada ou autónoma da regulação externa de um comportamento. O estilo motivacional extrínseca regulação identificada verifica-se quando uma ação ou comportamento é motivado pela apreciação dos resultados e benefícios da participação numa atividade, a exemplo do que acontece na ligação da atividade física ao benefício da atividade na melhoria do aspeto, perda de peso, à prevenção de doenças ou melhoria da condição física (Biddle, Chatzisarantis, et al., 2001). Quanto ao estilo regulação-introjeção, Deci e Ryan (1985) afirmam que neste caso os estilos regulatórios não são tão explícitos e a regulação é mais afetiva do que cognitiva, e envolve a resolução de impulsos conflituosos (fazer ou não fazer). Referem que os comportamentos resultantes desta forma motivacional provêm de reforços resultantes de pressões internas, como a culpa e a ansiedade (Pelletier et al., 1995) ou do desejo de obter reconhecimento social (Ntoumanis, 2001). Assim, não se verifica autodeterminação nestes comportamentos, baseando-se os processos regulatórios em fontes de controlo externo (Standage et al., 2003). O termo introjeção tem sido utilizado em muitas áreas da Psicologia e refere-se ao facto de um indivíduo aceitar um princípio, mas sem se identificar com ele ou sem o interiorizar como sendo dele (Biddle, Chatzisarantis, et al., 2001).

No extremo deste continuum de autorregulação encontra-se a regulação externa que, de acordo com Deci e Ryan (1985), é a forma mais básica de motivação extrínseca. Este estilo regulatório consiste na imposição de contingências externas por parte de outra pessoa. O comportamento é controlado por recompensas e ameaças, sendo que esta forma extrínseca de autorregulação se verifica primordialmente durante os primeiros anos de vida de um indivíduo. (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2003). A prática de uma modalidade desportiva, visando reconhecimento por parte do treinador ou no caso da EF escolar, o reconhecimento do professor, ou para evitamento de consequências negativas, constituem exemplos deste estilo. O amotivacional, entendido como estilo de relativa ausência de

motivação, dado que o indivíduo percebe uma inexistência de contingências entre as ações e os resultados, não existindo motivos para a continuação da prática da atividade em questão (Biddle, Chatzisarantis, et al., 2001).

Tendo por base estes fundamentos teóricos, procuraremos perceber de que forma os alunos da Escola Secundária Infanta D. Maria caracterizam a sua motivação para as aulas de educação física, utilizando o questionário “A Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no ensino secundário” (EFDAM), instrumento que na dimensão Motivação e Educação Física integra uma tradução e adaptação para a língua portuguesa do questionário utilizado no estudo de Goudas, Biddle e Fox (1994), cuja formulação foi utilizada por Fernandes e Vasconcelos-Raposo no estudo de 2005, e que enquadra a teorização autodeterminista, com uma categorização dos itens em: motivação intrínseca, motivação extrínseca regulação identificada; motivação extrínseca regulação-introjeção; motivação extrínseca regulação externa e amotivação.

3. Questão de Partida

Como se caracteriza a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física na Escola Secundária Infanta D. Maria?

Para resposta a esta questão foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- i) estudar as perceções dos alunos e alunas relativamente à sua motivação para as aulas de EF nos 3 anos de escolaridade de ensino secundário;
- ii) identificar perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF consoante o sexo, nos anos de entrada e saída do ensino secundário.
- iii) determinar o perfil de motivação dos alunos nos anos de entrada e saída do ensino secundário.

4. Metodologia de Investigação

4.1. Procedimentos

Com o propósito de dar resposta à questão de Partida e ao cumprimento dos objetivos de estudo, foi selecionado como instrumento para recolha de dados o questionário “A Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no ensino secundário”, a que os alunos dos 3 anos de Ensino Secundário da Escola Secundária Infanta D. Maria foram convidados a responder.

Este mesmo questionário foi anteriormente aplicado apenas aos alunos do 12º ano para um outro estudo no âmbito da unidade curricular de Investigação-Ação, permitindo proceder à alteração da base de dados e acrescentar novas variáveis para que a recolha dos dados pudesse ser mais detalhada e melhor organizada.

O questionamento foi antecedido da solicitação de consentimento informado aos Encarregados de Educação ou aos próprios em caso de idade superior a 18 anos, documento que foi distribuído a toda a população alvo, alunos de todas as turmas de 10º, 11º e 12º ano da Escola, para informar e garantir a proteção e a confidencialidade dos dados a recolher. Foi enviado via correio eletrónico, para todos os alunos a inquirir, o link online para acesso e resposta ao questionário, tendo sido solicitado aos participantes que manifestassem a sua concordância de acordo com uma escala de Likert de sete pontos, que varia entre 1-discordo plenamente e 7- concordo plenamente.

Os resultados da frequência das respostas a cada item, dadas pelos alunos com o uso de escalas Likert de sete pontos, foram tratados por SPSS. Foram realizadas as estatísticas descritivas de média (M) e desvio padrão (DP) referentes às variáveis dependentes.

Posteriormente, para determinar o nível de significância das subcategorias apresentadas mais à frente, foram aplicados os testes ANOVA para dar resposta ao primeiro objetivo e Teste-T para o segundo objetivo.

4.2. Instrumentos

O questionário denominado “A Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no ensino secundário”, concebido pelo Professor Orientador da Faculdade Paulo Renato Bernardes Nobre, tem como principal objetivo estudar as perceções dos alunos e alunas sobre as práticas nas aulas de Educação Física. Um instrumento com 131 itens, organizadas em 9 dimensões: Hábitos e preferências de atividade física e desporto; Aprendizagens realizadas em Educação Física (EF); Apresentação da aula e das atividades em EF, Diferenciação e EF, Feedback e EF; Avaliação e EF; Motivação e EF; Ensinar, aprender, avaliar e EF no contexto da covid-19.

Foi utilizado neste trabalho, a componente deste questionário da dimensão de Motivação e Educação Física.

Relativamente à dimensão, Motivação e Educação física, do EFDAM o questionário tem 20 itens, com base no continuum de autodeterminação no contexto desportivo, versão traduzida e validada para a população portuguesa (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005) do questionário “Self-determination’s continuum” desenvolvido por Deci e Ryan (1985). Para esta dimensão “Motivação e Educação física”, do EFDAM, a escala compreende quatro itens para cada uma das cinco diferentes subescalas: motivação intrínseca (MI); motivação extrínseca regulação identificada (MERID); motivação extrínseca regulação-introjeção (MERIN); motivação extrínseca regulação externa (MERE) e, amotivação (AMOT:)

As respostas, aos 20 itens desta dimensão, foram dadas de acordo com uma escala tipo Likert de 7 pontos, que variava de 1 (discordo plenamente) a 7 (concordo plenamente), sendo 2 (discordo bastante), 3 (discordo no geral), 4 (nem discordo, nem concordo; 5 (concordo no geral); e 6 (concordo bastante).

4.3. Participantes

A amostra deste estudo corresponde aos 175 alunos que remeteram as suas respostas ao EFDAM, sendo que 61 são alunos do 10º Ano, 16 do 11º e 98 alunos do 12º Ano. Os inquiridos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, tendo a amostra uma idade média de 16,63 anos

5. Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto são apresentados os resultados obtidos com auxílio de tabelas e gráficos para melhor inteligibilidade. De acordo os objetivos específicos em estudo, a apresentação e análise dos resultados deste trabalho terá as seguintes componentes:

- Perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF nos 3 anos de escolaridade de nível secundário na Escola Secundária Infanta D. Maria
- Perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF consoante o sexo, nos anos de entrada e saída do ensino secundário.
- Perfil de motivação dos alunos nos anos de entrada e saída do ensino secundário.

5.1 Percepção dos alunos e alunas relativamente à sua motivação para as aulas de EF nos 3 anos de escolaridade do ensino secundário;

Nas tabelas seguintes são apresentadas as estatísticas descritivas de média e desvio padrão, por ano de escolaridade por categoria de estilo motivacional (variável dependente).

Tabela 3- Média e Desvio Padrão Motivação Intrínseca

Motivação Intrínseca (mi)		Itens				Média mi
		mi1 “porque é divertida	Mi2 “porque eu gosto de aprender	mi3 “porque é emocionante	mi4 “devido ao prazer que sinto... aprendo novas habilidades	
10º Ano n = 61	Média	5,28	5,26	4,52	5,08	5,04
	DP	1,752	1,779	1,988	1,865	1,689
11º Ano n = 16	Média	5,59	5,31	4,94	5,38	5,33
	DP	1,957	2,301	2,323	2,156	2,046
12º Ano n = 98	Média	5,73	5,88	5,18	5,57	5,59
	DP	1,359	1,246	1,588	1,520	1,281
Total	Média	5,57	5,61	4,93	5,38	5,37
	DP	1,570	1,582	1,824	1,714	1,525

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

As respostas aos itens de prazer e satisfação da realização da atividade e gosto pela aprendizagem de novas habilidades, ligadas à variável de motivação intrínseca apresentam as médias elevadas. Os inquiridos sentem-se motivados para a Educação Física por ser uma disciplina divertida, no caso do 10º ano ($M=5,28 \pm 1,752$) e do 11º ano ($M=5,69 \pm 1,957$), e porque gostam de aprender novas habilidades, no caso do 12º ano ($M=5,88 \pm 1,246$).

Em contraste, todos os alunos do ensino secundário dizem que praticar EF por ser emocionante é o fator menos importante, apresentando assim valores médios mais baixos ($M=4,52 \pm 1,988$; $M=4,94 \pm 2,323$ e $M=5,18 \pm 1,588$).

Os resultados da motivação intrínseca apontam para que os alunos do 12º estejam mais motivados intrinsecamente para as aulas de EF ($M= 5,59 \pm 1,281$).

Tabela 4 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Identificada

Motivação Extrínseca Regulação Identificada (merid)		. Itens				Média merid
		merid1 porque quero aprender novas habilidades	merid2 porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	merid3 porque quero melhorar o meu nível desportivo	.merid4 porque posso aprender habilidades ... utilizar noutras áreas	
10º Ano n = 61	Média	5,21	5,46	5,67	5,38	5,43
	DP	1,781	1,659	1,568	1,685	1,551
11º Ano n = 16	Média	5,38	5,13	5,25	5,00	5,19
	DP	2,029	2,217	2,206	2,280	2,102
12ºAno n = 98	Média	5,67	5,69	6,01	5,48	5,71
	DP	1,477	1,453	1,320	1,645	1,321
Total	Média	5,49	5,56	5,82	5,40	5,57
	DP	1,647	1,607	1,515	1,719	1,488

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Verificamos que a maioria dos alunos questionados participa nas aulas de EF por motivos de melhoria de competências motoras e desportivas, ou seja, a média de resposta mais elevada é a do item merid3 “porque quero melhorar o meu nível desportivo” no caso do 10º ($M=5,67 \pm 1,568$) e 12º ano ($M= 6,01 \pm 1,320$). Já para os alunos do 11º ano, os resultados sugerem que estes participam nas aulas de EF pela vontade de aquisição de competências, o item “porque quero aprender novas habilidades” tem o maior valor médio ($M= 5.38 \pm 2,029$), nesta variável de motivação.

Por outro lado, os resultados dos alunos do 10º ano identificam o merid1 “porque quero aprender novas habilidades”, como o item com valor mais baixo, ($M=5,21 \pm 1,781$). Já os alunos do 11º e 12º ano, apresentam valores mais baixos para o item merid4 “porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida”, no caso do 11º ano ($M=5,00 \pm 2,280$) e no 12º ($M= 5,48 \pm 1,645$).

Realçar que os alunos do 12º ano são os que apresentam valores mais elevados para a motivação extrínseca de regulação identificada ($M = 5,71 \pm 1,321$).

Tabela 5 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Introjeção

Motivação Extrínseca Regulação Introjeção (merin)		Itens				Média merin
		merin1 porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno	merin2 porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse	merin3 porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente	merin4 porque fico preocupado se não a realizar	
10º Ano n = 61	Média	4,67	4,85	4,05	5,05	4,66
	DP	2,095	1,965	2,187	1,857	1,745
11º Ano n = 16	Média	5,19	5,13	3,88	5,13	4,83
	DP	2,373	2,306	2,473	2,277	1,827
12º Ano n = 98	Média	5,39	4,67	3,80	4,51	4,59
	DP	1,685	1,994	2,125	2,072	1,603
Total	Média	4,12	4,78	3,89	4,75	4,64
	DP	1,922	2,006	2,169	2,026	1,666

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Relativamente à motivação extrínseca regulação-introjeção, os valores médios são inferiores aos de motivação intrínseca e extrínseca de regulação identificada para todos os anos de escolaridade. Temos que: o valor mais elevado para o 11º e 12º ano corresponde ao item merin1 “porque quero que o professor ache que sou bom aluno” ($M=5,19 \pm 2,373$; $M=5,39 \pm 1,685$). No entanto, para os alunos do 10º ano, o valor mais elevado diz respeito ao item merin2 “porque iria sentir-me mal, caso não realizasse” ($M=4,85 \pm 1,965$).

Em contrapartida, os dados sugerem que, em todos os níveis de ensino, o item merin3 “porque quero que os outros alunos pensem que sou competente em todas as atividades” é o fator menos valorizado ($M=4,05 \pm 2,18$; $M=7; 3,88 \pm 2,473$; $M=3,80 \pm 2,125$).

Para a motivação extrínseca regulação-introjeção, são os alunos do 11º que apresentam valores mais elevados para esta categoria ($M= 4,83$) seguido do 10º e 12º ano com valores médios muito semelhantes ($M= 4,66$ e $M = 4,59$).

Tabela 6 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Externa

Motivação Extrínseca Regulação Externa (mere)		Itens				Média mere
		mere1- porque arranjo problemas se não a realizar	mere2- porque é suposto eu realizar	mere3 - para que o professor não se zangue comigo	mere4 porque é obrigatório	
10º Ano n = 61	Média	4,52	5,56	4,69	5,41	5,05
	DP	2,102	1,576	2,037	1,820	1,662
11º Ano n = 16	Média	4,88	6,06	5,19	6,25	5,59
	DP	2,579	1,879	2,613	1,390	1,702
12º Ano n = 98	Média	3,59	5,26	3,95	4,82	4,40
	DP	2,163	1,818	2,117	1,976	1,605
Total	Média	4,03	5,43	4,32	5,15	4,73
	DP	2,228	1,750	2,171	1,919	1,674

Escala: de 1 - Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Também quanto à motivação de regulação externa, os valores médios para os alunos do 10º e 12º ano são também inferiores aos de motivação intrínseca e extrínseca de regulação identificada. O valor médio mais elevado desta variável diz respeito ao item mere2 “porque é suposto”, no caso dos alunos do 10º e 12º ano ($M=5,56 \pm 1,576$; $M=5,26 \pm 1,818$). De seguida, os resultados mostram um valor médio bastante elevado referente ao item mere4 “porque é obrigatório” ($M=6,25 \pm 1,390$).

De outra forma, o item mere1 “porque arranjo problemas se não realizar” parece ser o menos relevante para todos os níveis de ensino ($M=4,52 \pm 2,102$; $M=4,88 \pm 2,579$; $M=3,59 \pm 2,163$). Fazer notar que são os alunos do 11º ano que apresentam valores médios mais elevados para o tipo de motivação extrínseca de regulação de externa ($M = 5,59 \pm 1,702$).

Tabela 7 - Média e Desvio Padrão da Amotivação

Amotivação (amot)		Itens				Média amot
		amot1 mas realmente não sei porquê	amot2 mas não compreendo porque existem este tipo de aulas	amot3 mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo	amot4 mas não obtenho resultados deste tipo de aulas	
10º Ano n = 61	Média	3,56	3,30	3,15	3,66	3,41
	DP	2,299	2,465	2,442	2,359	2,286
11º Ano n = 16	Média	3,44	2,81	2,69	3,44	3,09
	DP	2,780	2,401	2,387	2,581	2,246
12º Ano n = 98	Média	3,05	2,48	2,32	2,74	2,65
	DP	2,028	1,873	1,831	2,067	1,713
Total	Média	3,26	2,79	2,64	3,13	2,96
	DP	2,200	2,166	2,137	2,250	2,000

Escala: de 1 -Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Sublinhe-se que os valores médios mais baixos se registam para os quatro itens da variável de amotivação. Sendo que o item com o valor mais elevado para o 10º diz respeito ao item amot4 “mas não obtenho resultados deste tipo de aulas” ($M = 3,66 \pm 2,359$). Quanto aos alunos do 11º, os dados apontam para que sejam os itens amot1 “mas realmente não sei porquê” e amot4 “mas não obtenho resultados deste tipo de aulas” os itens com valores médios mais elevados ($M = 3,44 \pm 2,780$; $M = 3,44 \pm 2,581$), em consonância com os dados recolhidos referentes ao 12º ano, que também sugerem ser o item amot1 o valor médio mais elevado ($M = 3,05 \pm 2,028$), embora seja um valor mais baixo.

A fim de estudar o perfil motivacional de estudantes do ensino secundário, foram criadas variáveis compostas para cada das dimensões que integram o questionário: Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação-Introjeção, Regulação Externa e Amotivação. A estatística descritiva permitiu-nos analisar a média total de cada uma das dimensões, bem como, o desvio-padrão, tal como indicado na tabela seguinte. Posteriormente, e a fim de analisar a existência de diferenças nos tipos motivacionais para a EF de estudantes do ensino secundário, em função do nível de escolaridade (10º, 11º e 12º), recorreremos ao teste da análise de variância para amostras independentes (ANOVA). Os resultados da ANOVA para os grupos estudados permitiram-nos verificar a existência

de diferenças estatisticamente significativas entre grupos para a Regulação Externa $F(2, 172) = 5,330, p = .006$.

Tabela 8 - Estatísticas descritivas por variável dependente por ano

	10º		11º		12º		p-value
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Motivação Intrínseca	5,04	1,689	5,33	2,046	5,59	1,261	0,082
Regulação Identificada	5,43	1,551	5,19	2,102	5,71	1,321	0,286
Regulação-Introjeção	4,66	1,745	4,83	1,827	4,59	1,603	0,866
Regulação Externa	5,05	1,662	5,59	1,702	4,40	1,605	0,006
Amotivação	3,41	2,286	3,09	2,246	2,65	1,713	0,060

A motivação extrínseca de regulação identificada resultou no valor médio mais elevado ($M = 5,71 \pm 1,321$), registado para os alunos do 12º ano, seguido de um valor médio de motivação Intrínseca ($M = 5,59 \pm 1,261$) também para o 12º ano. Os resultados para os alunos de 10º ano também apontaram valores mais elevados para a regulação identificada ($M = 5,43 \pm 1,551$) seguindo-se a motivação intrínseca com $M = 5,04 \pm 1,698$. Conforme já referido um perfil de motivação não autodeterminado foi evidenciado pelos alunos de 11º ano, com valor mais alto para a motivação de regulação externa ($M = 5,59 \pm 1,702$).

O tipo motivacional com valores mais baixos são de amotivação. Os resultados sugerem que os alunos do 10º ano parecem ser os menos motivados para as aulas de EF com um valor médio de $M = 3,41 \pm 2,286$.

Contudo, face aos resultados da Análise de Variância (ANOVA) apresentados na tabela anterior, considerando como variáveis independentes o ano de escolaridade, importa referir que as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, exceto para a regulação externa [$Z(14,231) = 5,330, p < 0,01$].

No geral, os alunos demonstram um perfil de motivação autodeterminado, dado que os valores médios mais elevados da variável dependente em estudo, se reportam à motivação de regulação identificada e motivação intrínseca, com exceção para os alunos de 11º ano apesar de apresentarem a motivação intrínseca como o segundo mais alto, têm como valor médio mais elevado a motivação extrínseca de regulação externa. De notar que a regulação identificada é o tipo de motivação extrínseca mais autodeterminada.

Estes resultados são consistentes com o perfil motivacional dos participantes do estudo de Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) que procurou validar a aplicação do continuum de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (1985) num contexto desportivo - Educação Física.

5.2 Perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF consoante o sexo, nos anos de entrada e saída do ensino secundário.

As tabelas seguintes apresentam as estatísticas descritivas dos resultados em análise para essa questão em investigação dos tipos motivacionais consoante o sexo, para o ano de início e de finalização do secundário.

Tabela 9- Média e Desvio Padrão da Motivação Intrínseca por sexo

		Motivação Intrínseca (mi)	mi1 “porque é divertida	mi2 “porque eu gosto de aprender	mi3 “porque é emocionante	mi4 “devido ao prazer que sinto... aprendo novas habilidades	Média mi
10ºAno	Masc. n=23	Média	5,74	5,43	5,22	5,52	5,48
		DP	1,657	1,674	1,622	1,534	1,501
	Fem. n=38	Média	5,00	5,16	4,11	4,82	4,77
		DP	1,771	1,853	2,090	2,012	1,759
12ºAno	Masc. n=49	Média	5,71	5,94	5,22	5,55	5,61
		DP	1,399	1,232	1,649	1,636	1,331
	Fem. n=49	Média	5,76	5,82	5,14	5,59	5,58
		DP	1,331	1,269	1,541	1,413	1,242

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Os dados recolhidos em relação à motivação intrínseca referentes ao 10º ano, sugerem que, para o caso do sexo masculino, o item mi1 “porque é divertida” apresenta o valor médio mais elevado ($M=5,74 \pm 1,657$) e para o sexo feminino o item mi2 “porque eu gosto de aprender” é o tem maior valor médio ($M=5,16 \pm 1,853$). Os dados relativos aos alunos de ambos os sexos do 12º ano, apontam para que estes pratiquem EF “porque eu gosto de aprender novas habilidades”, ou seja, o item mi2 apresenta os valores médios mais elevados, seja para o sexo masculino ($M=5,94 \pm 1,232$), seja para o sexo feminino ($M=5,82 \pm 1,269$).

Os dados apontam para que, os valores médios mais baixos registados em motivação intrínseca dizem respeito ao item mi3 “porque é emocionante”, havendo uma consonância entre os dois sexos nos dois níveis de ensino

Contudo, nos dois níveis de ensino, o sexo masculino apresenta valores médios mais elevados relativamente aos dados recolhidos em relação à motivação intrínseca, sendo para respetivamente uma média de resposta de $M = 5,48$ para o 10º ano e $M = 5,61$ para o 12º ano, enquanto para as alunas os valores médios são de $M = 4,77$ no 10º ano e $M = 5,58$ do 12º ano.

Tabela 10 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Identificada (sexo)

	Motivação Extrínseca regulação identificada		Itens				Média merid
			merid1 “ porque quero aprender novas habilidades	merid2 porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	merid3 porque quero melhorar o meu nível desportivo	.merid4 porque posso aprender habilidades ... utilizar noutras áreas	
10ºAno	Masc. n=23	Média	5,52	5,39	5,78	5,39	5,52
		DP	1,729	1,559	1,565	1,616	1,503
	Fem. n=38	Média	5,03	5,50	5,61	5,37	5,38
		DP	1,808	1,736	1,586	1,746	1,596
12ºAno	Masc. n=49	Média	5,63	5,53	5,96	5,59	5,68
		DP	1,603	1,697	1,485	1,755	1,519
	Fem. n=49	Média	5,71	5,86	6,06	5,37	5,75
		DP	1,354	1,155	1,144	1,537	1,103

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

No que diz respeito à segunda variável, Motivação extrínseca de regulação identificada, existem novamente uma consonância entre os dois sexos nos dois níveis de ensino, no sentido em que o item merid3 “porque quero melhorar o meu nível desportivo” é o que apresenta valores médios mais elevados nos dois níveis de ensino, sem fazer diferenciação entre sexo. Relativamente ao 10º ano o sexo masculino apresenta o valor de $M = 5,78 \pm 1,565$ e $M = 5,61 \pm 1,598$ para o sexo feminino. No caso do 12º ano, o sexo masculino apresenta valores de $M = 5,96 \pm 1,85$, sendo a média superior para o sexo feminino $M = 6,066 \pm 1,144$.

No 10º ano de escolaridade, os dados referentes ao sexo masculino reportam que os itens, merid2 “porque é importante para mim realizar corretamente as atividades” e merid4 “porque posso aprender habilidades ... utilizar noutras áreas”, apresentam o valor médio mais baixo ($M = 5,61$) com DP de $\pm 1,559$ o item merid2 e DP de $\pm 1,616$ para o item merid4. Já no sexo feminino, o valor médio mais baixo diz respeito ao item merid1 “porque quero aprender novas habilidades” ($M = 5,03 \pm 1,808$). Relativamente aos dados recolhidos nos alunos de 12º ano de escolaridade, o sexo feminino aponta como o item o merid4 como o de valor médio mais baixo “porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida” ($M = 5,37 \pm 1,537$) enquanto que, para o sexo masculino, é o item merid2 “porque é importante para mim realizar corretamente as atividades” o item de valor médio mais baixo ($M = 5,53 \pm 1,691$).

Os valores médios mais elevados relativamente aos dados recolhidos de motivação extrínseca regulação identificada, são superiores no sexo masculino do 10º comparativamente com o sexo feminino, respetivamente com uma média de resposta de $M = 5,52 \pm 1,503$ e $M = 5,38 \pm 1,596$, enquanto que, para o 12º ano, os valores médios para o sexo feminino são mais altos do que para os alunos de sexo masculino, registando-se respetivamente $M = 5,75 \pm 1,103$ e $M = 5,68 \pm 1,519$.

Tabela 11 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Introjeção (sexo)

	Motivação Extrínseca regulação introjeção (merin)		Itens				Média merin
			merin1 porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno	merin2 porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse	merin3 porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente	merin4 porque fico preocupado se não a realizar	
10ºAno	Masc. n=23	Média	4,00	4,22	3,96	4,65	4,20
		DP	2,195	2,152	2,163	2,080	
	Fem. n=38	Média	5,08	5,24	4,11	5,29	4,93
		DP	1,950	1,762	2,227	1,691	1,656
12ºAno	Masc. n=49	Média	5,29	4,61	4,04	4,55	4,62
		DP	1,708	2,060	2,236	2,141	1,728
	Fem. n=49	Média	5,49	4,73	3,55	4,47	4,56
		DP	1,672	1,945	2,001	2,022	1,485

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Quanto à variável motivação extrínseca regulação de introjeção, os resultados médios mais altos são consistentes por sexo entre os dois níveis de ensino, isto é, para o 10º ano ambos os sexos se reportam mais ao item merin4 “porque fico preocupado se não realizar”, mas com médias superiores para o sexo feminino comparativamente ao masculino, ($M = 4,65 \pm 2,080$ para o sexo masculino e $M = 5,29 \pm 1,691$ para o sexo feminino). Os resultados referentes aos alunos do 12º ano, apresentam valores médios mais elevados para o item merin1 “porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno”, com valor médio superior para o sexo feminino ($M = 5,49 \pm 1,672$), sendo que o valor médio deste item para o sexo masculino é de $M = 5,29 \pm 1,708$. Para esta variável da motivação extrínseca regulação introjeção, o item com os valores médios mais baixos registados é o merin3 “porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades”, em ambos os sexos nos dois anos de escolaridade.

Os resultados dos alunos do sexo feminino do 10º ano apontam valores médios mais elevados para este tipo de motivação ($M = 4,93 \pm 1,656$) em comparação com os alunos do sexo masculino ($M = 4,20 \pm 1,831$). No caso dos alunos do 12º Ano, são os indivíduos do sexo masculino que apresentam valores médios mais elevados, $M = 4,62 \pm 1,728$ sendo que o valor médio para o sexo feminino é de $M = 4,56 \pm 1,485$.

Tabela 12 - Média e Desvio Padrão da Motivação Extrínseca Regulação Externa (sexo)

	Motivação Extrínseca regulação externa (mere)		Itens				Média mere
			mere1- porque arranjo problemas se não a realizar	mere2- porque é suposto eu realizar	mere3 - para que o professor não se zangue comigo	mere4 - porque é obrigatório	
10ºAno	Masc. n=23	Média	4,26	4,91	4,39	4,57	4,53
		DP	2,320	1,952	2,231	2,085	1,957
	Fem. n=38	Média	4,68	5,95	4,87	5,92	5,40
		DP	1,974	1,161	1,920	1,440	1,393
12ºAno	Masc. n=49	Média	3,69	5,29	3,71	4,73	4,36
		DP	2,143	1,871	2,111	2,018	1,584
	Fem. n=49	Média	3,49	5,22	4,18	4,90	4,45
		DP	2,200	1,783	2,118	1,950	1,640

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

Relativamente à variável 4 motivação extrínseca regulação externa, as informações recolhidas evidenciam que: quer os indivíduos do 10º ano, quer os de 12ºano, e para os dois sexos, os valores médios mais elevados são do item mere2 “porque é suposto eu realizar”. Para o 10º ano com um valor médio $M = 4,91 \pm 1,952$ para o sexo masculino um valor de $M = 5,95 \pm 1,161$ para o sexo feminino. Já no 12º ano, os dados revelam que os valores médios mais elevados são próximos para ambos os sexos, registando-se um valor médio ($M= 5,29 \pm 1,871$) para o sexo masculino e um valor médio de ($M= 5,22 \pm 1,783$) para o sexo feminino. Em oposição, os valores médios mais baixos para todos os alunos, dos dois anos e ambos os sexos dizem respeito ao item mere1 “porque arranjo problemas se não realizar” com valores médios mais altos no 10º ano do que para os alunos do 12º ano. Pode igualmente constatar--se que para o grupo de 10º os alunos de sexo feminino apresentam valores mais elevados neste item do que os do sexo masculino, enquanto para o grupo de alunos do 12º os dados invertem-se, sendo os alunos do sexo masculino que têm um valor médio superior ao valor médio feminino. Nesta variável, é o sexo feminino que apresenta registos mais elevados quanto à motivação extrínseca regulação externa para os dois anos de escolaridade, correspondendo $M = 5,40 \pm 1,393$ ao valor das alunas de 10º ano e uma média de resultados de $M = 4,45 \pm 1,640$ para as alunas de 12º ano.

Tabela 13 - Média e Desvio Padrão da Amotivação (sexo)

	Amotivação (amot)		Itens				Média amot
			amot1 - mas realmente não sei porquê	amot2 - mas não compreendo porque existem este tipo de aulas	amot3 - mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo	amot4 - mas não obtenho resultados deste tipo de aulas	
10ºAno	Masc. n=23	Média	3,39	3,04	2,96	3,74	3,28
		DP	2,369	2,402	2,303	2,454	2,250
	Fem. n=38	Média	3,66	3,45	3,26	3,61	3,50
		DP	2,281	2,522	2,501	2,331	2,334
12ºAno	Masc. n=49	Média	3,04	2,67	2,49	2,96	2,79
		DP	2,160	1,875	2,042	2,217	1,855
	Fem. n=49	Média	3,06	2,29	2,14	2,53	2,50
		DP	1,908	1,871	1,594	1,905	1,564

Escala: de 1 Discordo plenamente a 7- Concordo plenamente

À semelhança do que verificámos anteriormente para a comparação entre os anos de escolaridade, os valores médios mais baixos registam-se para os quatro itens da variável de amotivação.

Os valores médios mais elevados dizem respeito ao item amot1 “mas realmente não sei porquê”, exceto para o sexo masculino do 10º ano, que regista maior valor médio para o item amot4 “mas não obtenho resultados deste tipo de aulas” ($M = 3,74 \pm 2,454$). O grupo feminino do 10º ano apresenta um valor médio no item amot1 de $M = 3,66 \pm 2,281$. No 12ºano os valores médios neste item são para o sexo masculino $M = 3,04 \pm 2,281$ e para o sexo feminino $M = 3,06 \pm 1,908$.

Os valores médios mais baixos, para os dois níveis de ensino registados e para ambos os sexos se registam para o item amot3 “mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo”.

No geral, para a categoria da amotivação, é o sexo feminino no 10º ano que apresenta o valor médio mais elevado ($M = 3,50 \pm 2,33$), tendo o grupo do sexo masculino apresentado um valor médio de $M = 3,28 \pm 2,250$. No 12º ano, os resultados médios são inferiores aos do 10º ano, sendo que é o sexo masculino que apresenta um valor médio mais elevado ($M = 2,79 \pm 1,855$), tendo o sexo feminino registado um valor médio inferior ($M = 2,50 \pm 1,564$).

Tabela 14 - Estatísticas descritivas da variável dependente por sexo

	10°					12°				
	Masculino		Feminino		P-value	Masculino		Feminino		P-value
	Média	DP	Média	DP		Média	DP	Média	DP	
Motivação Intrínseca	5,48	1,501	4,77	1,759	0,351	5,61	1,331	5,58	1,242	0,405
Regulação Identificada	5,52	1,503	5,38	1,596	0,789	5,68	1,519	5,75	1,103	0,015
Regulação-Introjeção	4,20	1,831	4,93	1,656	0,322	4,62	1,728	4,56	1,485	0,259
Regulação Externa	4,53	1,957	5,40	1,393	0,021	4,36	1,584	4,45	1,640	0,865
Amotivação	3,28	2,250	3,50	2,334	0,505	2,79	1,855	2,50	1,564	0,105

A motivação extrínseca de regulação identificada resultou no valor médio mais elevado ($M = 5,75 \pm 1,103$), registado para os alunos do sexo feminino do 12º ano, seguido de um valor médio de motivação Intrínseca ($M = 5,61 \pm 1,331$) também para o 12º ano, mas para os alunos do sexo masculino. Os resultados para os alunos de 10º ano também apontaram novamente para valores mais elevados para a regulação identificada nos alunos do sexo masculino ($M = 5,52 \pm 1,503$) seguindo-se a motivação intrínseca também para o sexo masculino com $M = 5,48 \pm 1,501$. Os dados apontam para um perfil de motivação não autodeterminado com valores médios mais elevados no 10º ano para o sexo feminino ($M = 4,93 \pm 1,656$ e $M = 5,40 \pm 1,393$).

O tipo motivacional com valores mais baixos são novamente de amotivação. Os resultados voltar a sugerir que os alunos do sexo masculino e feminino do 10º ano parecem ser os menos motivados para as aulas de EF com um valor médio de $M = 3,28 \pm 2,250$ e $M = 3,50 \pm 2,334$, respetivamente.

Os resultados sugerem que o tipo de motivação autodeterminado é mais evidente no grupo masculino no 10º ano, tendo este grupo valores médios mais elevados de motivação intrínseca e de regulação identificada, mas que as diferenças dos valores médios por sexo no 12º ano dão um valor superior para o sexo masculino em motivação intrínseca, mas no segundo tipo de motivação mais autodeterminada a regulação identificada, o valor médio é superior para o grupo feminino. Registe-se que, face aos resultados da Análise de Variância (Levene) apresentados na tabela anterior, considerando como variável

independente o sexo, não existem diferenças estatisticamente significativas, entre sexos para nenhum dos tipos motivacionais.

5.3 Perfil de motivação dos alunos nos anos de entrada e saída do ensino secundário.

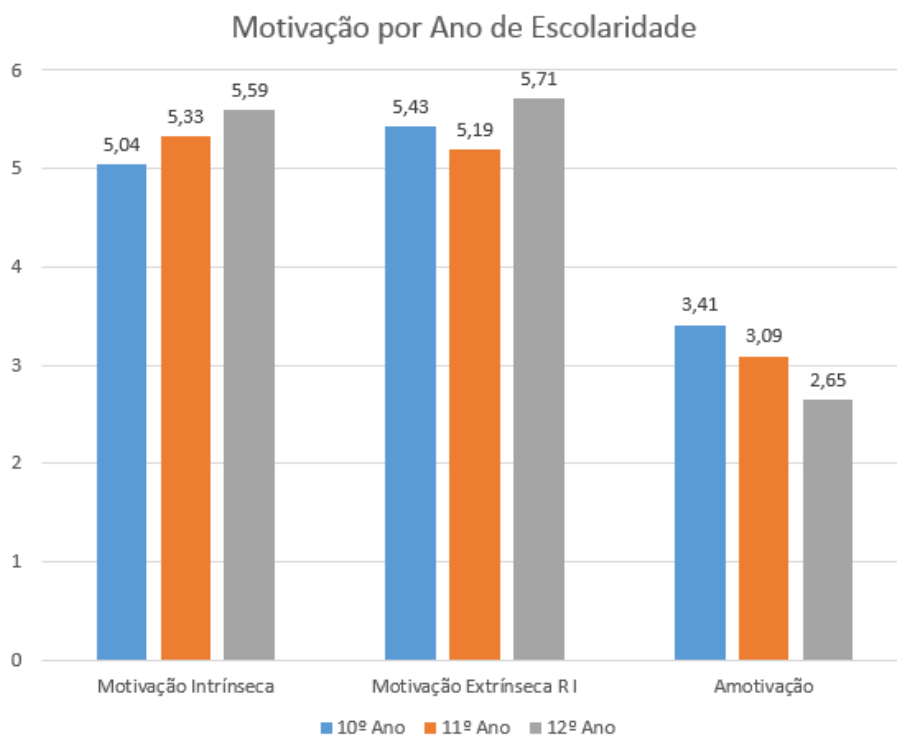


Figura 1 - Perfil de Motivação por Nível de Ensino

Considerando a grande discrepância da dimensão da amostra de cada ano de escolaridade, optaremos apenas por fazer referência à entrada e saída do ensino secundário, isto é, 10º e 12º ano, ainda que se apresentem os dados do 11º ano apenas para informação.

De acordo com o gráfico anterior, percebemos que os níveis médios globais para as duas primeiras categorias (motivação intrínseca e extrínseca de regulação identificada) são sempre superiores no término do ensino secundário. Os resultados sugerem que os alunos inquiridos apresentem uma maior motivação intrínseca e extrínseca de regulação identificada no término do seu percurso no ensino secundário.

Ao contrário, sustentando os resultados sugeridos anteriormente, os níveis de amotivação para as aulas de EF vão diminuindo do 10º para o 12º ano.

Os resultados apontam para um perfil autodeterminado dos alunos para as aulas de EF, com valores mais elevados de motivação intrínseca e de motivação extrínseca de

regulação identificada para os alunos de 12º Ano comparativamente com alunos de outros anos. O tipo motivacional com valores mais baixos são de amotivação, para todos os anos do secundário.

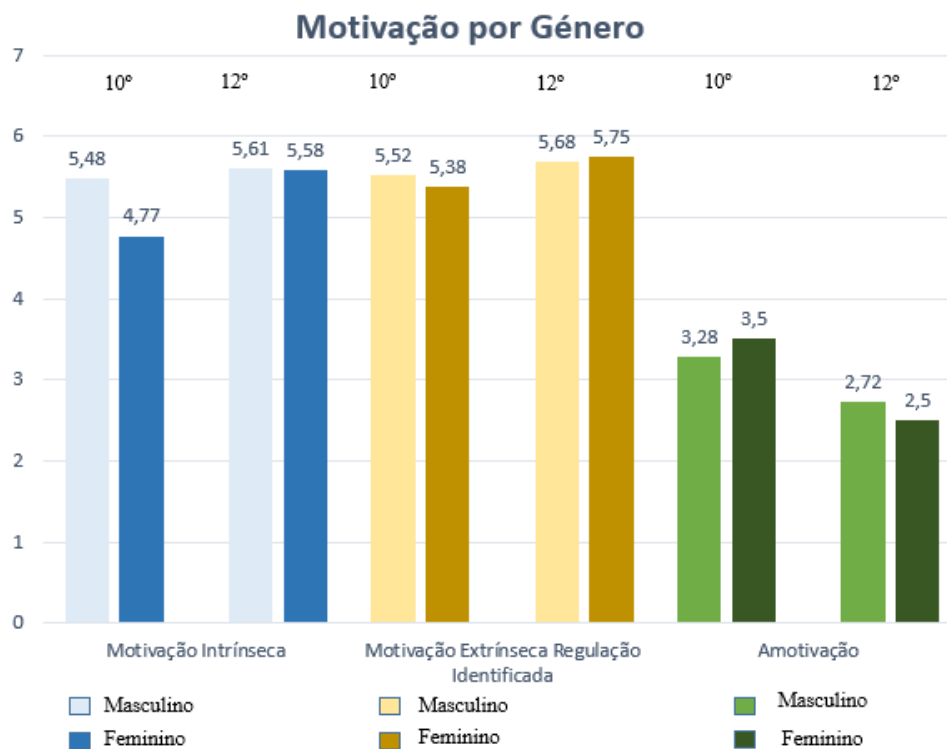


Figura 2 - Perfil de Motivação por Sexo

Considerando novamente a grande discrepância da dimensão da amostra de cada ano de escolaridade, optaremos apenas por fazer referência à entrada e saída do ensino secundário, ou seja, 10º e 12º. Não serão apresentados os resultados da diferenciação por sexo para o 11º ano.

No que diz respeito à motivação intrínseca, os resultados apontam para um valor médio mais elevado dos alunos do sexo masculino em ambos os níveis de ensino, embora no 12º esta diferença seja menor.

Quanto à motivação Extrínseca Regulação Identificada, a tendência mantém-se para o 10º ano de escolaridade, mas observamos uma inversão dos resultados, ou seja, os alunos do sexo feminino do 12º ano, apresentam valores médios mais elevados para este tipo motivacional.

No último tipo motivacional, amotivação, os resultados sugerem que os alunos do sexo feminino do 10º ano apresentam valores médios mais elevados do que os alunos do

sexo masculino. Já no 12º ano, os dois valores médios decrescem e a tendência inverte-se. São os alunos do sexo masculino que apresentam valores médios mais elevados de amotivação em comparação com os alunos do sexo feminino.

Os resultados em análise são congruentes com os dados de investigação relativamente à maior motivação dos jovens do sexo masculino para a Educação Física, comparativamente com os jovens de sexo feminino.

5.4 -Discussão de Resultados

Os resultados demonstram que a grande maioria dos participantes se encontram bastante motivados para a realização das aulas de educação física. Os motivos que parecem ser mais importantes para o comprometimento com a Educação Física escolar para estes alunos são: “querer melhorar o nível desportivo”, “querer aprender novas habilidades e técnicas”; “ser divertida”; “gostar de aprender novas habilidades”, “importância de realizar corretamente as atividades”, “prazer na aprendizagem de novas habilidades e técnicas”.

Os dados evidenciam que estes alunos apresentam valores elevados de motivação autodeterminada, nomeadamente motivação intrínseca e motivação extrínseca de regulação identificada, e que os alunos inquiridos apresentem uma maior motivação intrínseca e extrínseca de regulação identificada no término do seu percurso no ensino secundário.

Relativamente às diferenças por sexo, os resultados sugerem que o tipo de motivação autodeterminado é mais evidente no grupo masculino, sobretudo no início do secundário.

Estes resultados que identificam um perfil motivacional de autodeterminação são corroborados por dados de outros estudos de investigação enquadrados pela Teoria da Autodeterminação avançada por Deci e Ryan (1985), e podem ser indicadores de uma prática pedagógica, que valoriza a autodeterminação, a promoção da autonomia e o desenvolvimento integral do aluno, nestas turmas de Educação Física da Escola.

A perspetiva conceptual autodeterminista referenciada remete para a relevância de, em contextos educativos e desportivos, se encontrarem e promoverem formas motivacionais mais autodeterminadas para potenciar ganhos cognitivos, comportamentais e afetivos e consequentemente mais envolvimento e valorização dos participantes/alunos. Igualmente por outros autores tem sido sublinhado importância da possibilidade de escolha e autonomia do comportamento dos indivíduos, promotores de um locus de controlo

indutor de uma motivação intrínseca e de uma regulação mais autodeterminada (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Podemos assim considerar que a vivência continuada de uma experiência educativa no contexto das aulas de Educação Física, promotora de autonomia e de um locus de controlo interno, indutora de formas motivacionais autodeterminadas, possa ter um desenvolvimento de consolidação ao longo dos 3 anos do ensino secundário, como os dados deste trabalho evidenciam.

Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) também referem que, se os alunos percecionarem, no contexto de aprendizagem das aulas de EF, oportunidades de liderança de processos e de tomada de decisão, aumentam a perceção de controlo sobre os seus comportamentos e o seu envolvimento nas tarefas. E que esse envolvimento deve respeitar as discrepâncias de competência existentes entre os diversos alunos, não criando situações comparativas que possam diminuir a autoestima e contribuir para o abandono ou aborrecimento na prática desportiva. As mais recentes alterações de paradigma pedagógico e educativo português, inscritas desde logo no PASEO e nos consequentes suportes legislativos, que propõem seja o aluno o centro das aprendizagens, inscrevem as condições atrás referidas e podem contribuir para explicar o atenuar das diferenças de sexo, sobretudo nos alunos do 12º ano, no perfil motivacional para as aulas de EF. Outros trabalhos, considerando as implicações dos atuais pressupostos da Educação poderão vir a contribuir para aprofundamento desta questão do estudo da perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF consoante o sexo, nos anos de entrada e saída do ensino secundário.

6 Conclusões

É consensual que os fatores motivacionais, contextuais e individuais, influenciam de forma positiva ou negativa a aprendizagem e também são determinantes na adesão e interesse dos alunos nas aulas de EF. A consideração destes aspetos, permite melhoria da ação pedagógica, numa intervenção de otimização das variáveis que participam do processo educativo, que levem o aluno a interessar-se e a perceber a importância da EF para o seu desenvolvimento pessoal e social e como complemento à adoção de um estilo de vida saudável, e não apenas para cumprir componente curricular.

Com este trabalho pretende-se estudar “Como se caracteriza a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física na Escola Secundária Infanta D. Maria?” As perceções dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF nos 3 anos de escolaridade de ensino secundário e o seu estudo comparativo por sexos nos anos de entrada e saída do secundário constituíram também objetivos de estudo.

Os resultados identificam um perfil motivacional de autodeterminação dos alunos desta escola para as aulas de EF. Estes alunos apresentam valores elevados de motivação autodeterminada, nomeadamente motivação intrínseca e motivação extrínseca de regulação identificada; e esses valores médios são superiores para o ano de término do ensino secundário. Relativamente às diferenças por sexo, os resultados sugerem que o tipo de motivação autodeterminado é mais evidente no grupo masculino, mas sobretudo no início do secundário, pois para os alunos de 12º ano, para a variável dependente “motivação extrínseca de regulação” os valores médios são mais elevados para o sexo feminino do que para o sexo masculino.

O perfil de autodeterminação que caracteriza a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física na Escola Secundária Infanta D. Maria, podem ser enquadrados pela Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985), e por outros estudos de aprofundamento desta perspetiva e pode ser indicador de uma prática pedagógica de liderança democrática que valoriza a autodeterminação, a promoção da autonomia e o desenvolvimento integral do aluno.

Permitimo-nos aqui referenciar algumas indicações propostas por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), autores que realizaram estudos neste enquadramento conceptual de até porque inscrevem as atuais prescritivas em Educação e consideramos que têm atual relevância para a melhoria das práticas pedagógicas : 1) devem ser proporcionada aos alunos condições de liderança de processos e de tomada de decisão, aumentando o seu envolvimento nas tarefas e permitindo a perceção de controlo sobre os seus comportamentos e evidenciando um lócus de causalidade interna (Biddle et al., 1999); 2) o feedback a fornecer no contexto da Educação Física deve ter uma função informacional e não controladora. Amorose e Horn (2001) salientam que os professores que fornecem maior frequência de feedbacks informacionais positivos, revelando um estilo de liderança democrático, ensinavam alunos com maiores níveis de perceção de competência e conseqüentemente, níveis mais elevados de motivação intrínseca. 3) O

envolvimento deve respeitar as discrepâncias de competência existentes entre os diversos alunos, não criando situações comparativas que possam diminuir a autoestima dos alunos.

Tendo por base toda esta pesquisa, é imprescindível para nós, enquanto futuros professores de educação física, o estudo e a utilização de diversas estratégias de intervenção para manter o foco dos nossos alunos bem como a sua motivação para a realização das aulas de EF, pois, como está descrito, experiências positivas na Educação Física podem influenciar as crianças e adolescentes a adotar estilos de vida saudáveis enquanto adultos, o que permite, pela ação da educação física escolar, promover um estilo de vida ativo inerente a uma melhoria da saúde pública (Sallis & McKenzie, 1991).

Conforme foi referido no início deste trabalho, o estudo apresenta um carácter meramente exploratório para resposta à questão formulada, mas permitiu a inventariação dos estilos motivacionais dos seus participantes com uma análise de dados apoiada em estatística descritiva. Outros trabalhos de investigação futuros podem aprofundar esta temática, considerando a correlação destas e de outras variáveis, e que são fundamentais para o aprofundamento do conhecimento que pode ser diretamente alocado ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nomeadamente o aprofundamento desta questão do estudo da perceção dos alunos relativamente à motivação para as aulas de EF consoante o sexo, nos anos de entrada e saída do ensino secundário considerando as atuais perspectivas em Educação.

Importa por último referir algumas das limitações deste estudo: a diferença da dimensão da amostra de alunos do 11º ano comparativamente com a dimensão da amostra para os outros dois níveis de ensino do secundário, comprometeu a análise das variáveis dependentes por nível de ensino; os testes de análise de variância aplicados (ANOVA e Levene) apontam sempre para valores de significância superiores a 0,05 ($p > 0,05$), ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis em estudo, comprometendo a um pouco a discussão e a validade das análises e conclusões.

Reflexões Finais sobre o Estágio Pedagógico

Tendo terminado o Estágio Pedagógico, consideramos importante e necessária uma pequena reflexão centrada nesta caminhada recheada de experiências, dificuldades, ensaios, frustrações e conquistas.

Temos agora a plena noção de que no início desta maratona fomos invadidos por sentimentos de incertezas e inseguranças. Contudo, com o apoio e orientação adequados, tivemos a oportunidade de crescer e adquirir novos conhecimentos e entrar a fundo nesta realidade profissional e escolar.

O estágio pedagógico e a interação diária com os nossos alunos e colegas da escola impulsionou e consolidou a ideia de querermos fazer desta profissão a nossa vida. Foi o culminar de um processo no qual pudemos ter a oportunidade de pôr em prática tudo o que aprendemos durante estes cinco longos anos, desde o início da licenciatura até final do mestrado.

Deste período levamos tudo o que pudemos “colher” junto dos nossos orientadores, da Faculdade e da Escola, mas principalmente da interação com o nosso público-alvo durante um ano letivo e da experiência desta docência com supervisão. Sabemos que ensinámos, mas também sabemos que aprendemos muito com estas crianças e jovens e com toda a comunidade educativa com que interagimos. Todos estes intervenientes no nosso percurso académico ajudaram-nos a crescer enquanto profissionais da Educação Física, mas principalmente enquanto pessoas e cidadãos inseridos numa sociedade que tem que valorizar cada vez mais o respeito mútuo.

Partimos agora para uma nova etapa, integração no mundo do trabalho, que deverá iniciar e prosseguir da mesma forma que começou esta caminhada: procurar diariamente fazer melhor, cumprindo a missão de contribuir para o desenvolvimento dos alunos e habilitá-los para participarem numa sociedade mais coesa e equitativa, mantendo sempre presente a importância e necessidade constante da formação contínua.

Acreditamos que só assim poderemos honrar esta profissão tão nobre.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. I. Alarcão (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39. Extraído de <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315> [18 de maio de 2022].
- BANDURA, A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). *Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches*. *European Psychologist*, 4(2), 83–89.
- Capucha, Luís Manuel Antunes. *Planeamento e avaliação de Projetos – Guião prático*, DGIDC, Lisboa, 2008.
- Castuera, R. (2004). *Motivación, Trato de Igualdade, Comportamento de Disciplina y Estilos de Vida Saludables en Estudiantes de Educación Física en Secundária*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte
- Crum, B. (2017). *Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial*. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Escola Secundária Infanta Dona Maria (janeiro 2020). *Projeto Educativo*. Disponível para consulta https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf
- Escola Secundária Infanta Dona Maria (janeiro 2020). *Regulamento Interno*. Disponível para consulta <https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/RI.pdf>
- Godoi, C. K., Freitas, S. M. F., & Carvalho, T. B. (2011). *Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social*. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 30-54.
- Gouveia, F. C. *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus, 2007.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press

- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávila, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.
- 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.
- Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da investigação às práticas*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2804>
- 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*, 66–86
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., et al. (1995). *Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS)*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 35–53.
- Piéron, M. (1999), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Quina, João do Nascimento (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE, 2009. ISBN 978-972-745-101-2
- Sanchez, D. (1992). *Evaluar en Educacion Fisica*, INDE Publicacions.
- SCHMIDT, R. A. (1988) *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- SCHMIDT, R.A.; LEE, T. D. (2011) *Motor control and learning*. Champaign: Human Kinetics, 2011
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). *A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97 –110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>

ANEXOS

Anexo 1- Escola Secundária Infanta Dona Maria, Coimbra



Anexo 2 – Questionário EFDAM



A EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENCIAÇÃO AVALIAÇÃO E MOTIVAÇÃO (EFDAM) A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO [adaptação]

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, estamos a desenvolver um projeto que tem como objetivo estudar as percepções dos estudantes sobre as práticas nas aulas de Educação Física e vimos por este meio pedir a tua colaboração.

Para o efeito, pretendemos aplicar o questionário “Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação”. O questionário inclui questões sobre a apresentação das tarefas, a diferenciação do ensino e o feedback, assim como, as formas de avaliação utilizadas e a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física no ensino secundário. O questionário é anónimo, sem recolha de quaisquer dados pessoais que permitam identificar o(s) aluno(s). É garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ambiente educativo e no quadro definido pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Neste questionário, pedimos-te que penses nas tuas aulas de Educação Física no ensino secundário. Pretendemos conhecer como se organizava o ensino nas aulas. O questionário é anónimo, não existem respostas certas e os dados serão tratados de forma confidencial pelo(s) investigador(es).

1. IDENTIFICAÇÃO

5.1. Sexo (selecionar com X)		5.2. Idade	5.3. Média do ano anterior no secundário	5.4. Nota de Educação Física no ano anterior a este (secundário)	5.5. Sou federado(a)	
M	F				Não	Sim

[...]

II. MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA


Considere cada frase seguinte e indica com um círculo em redor de número que melhor reflecte o que sentes acerca das aulas de Educação Física, numa escala de 1 a 7 (em que 1 significa que discordas plenamente; 2 que discordas bastante; 3 que discordas no geral; 4 que nem discordas, nem concorda; 5 que concorda no geral; 6 que concorda bastante; e 7 que concorda plenamente).

5.1. Eu realizo a aula de Educação Física:	-	+
5.1.001 porque é divertida	1	2 3 4 5 6 7
5.1.002 porque eu gosto de aprender novas habilidades	1	2 3 4 5 6 7
5.1.003 porque é emocionante	1	2 3 4 5 6 7
5.1.004 devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas	1	2 3 4 5 6 7
5.1.005 porque quero aprender novas habilidades	1	2 3 4 5 6 7
5.1.006 porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	1	2 3 4 5 6 7
5.1.007 porque quero melhorar o meu nível desportivo	1	2 3 4 5 6 7
5.1.008 porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida	1	2 3 4 5 6 7
5.1.009 porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno	1	2 3 4 5 6 7
5.1.010 porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse	1	2 3 4 5 6 7
5.1.011 porque quero que os outros alunos percebam que eu sou competente em todas as atividades	1	2 3 4 5 6 7
5.1.012 porque fico preocupado se não a realizar	1	2 3 4 5 6 7
5.1.013 porque antaço problemas se não a realizar	1	2 3 4 5 6 7
5.1.014 porque é suposto eu realizar	1	2 3 4 5 6 7
5.1.015 para que o professor não se zangue comigo	1	2 3 4 5 6 7
5.1.016 porque é obrigatório	1	2 3 4 5 6 7
5.1.017 mas realmente não sei porque	1	2 3 4 5 6 7
5.1.018 mas não compreendo porque existem este tipo de aulas	1	2 3 4 5 6 7
5.1.019 mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo	1	2 3 4 5 6 7
5.1.020 mas não obtenho resultados deste tipo de aulas	1	2 3 4 5 6 7

Data: ___/___/___

Grato pela colaboração.

Anexo 3 – Relatório de aula tipo

Reflexão Crítica / Relatório da Aula	ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA 
<u>Identificação do professor estagiário:</u>	
<u>Modalidade/data da aula lecionada:</u>	
<u>Planeamento da aula:</u>	
<u>Intervenção</u>	
<u>Instrução:</u>	
<u>Gestão:</u>	
<u>Clima:</u>	
<u>Disciplina:</u>	
<u>Avaliação formativa dos alunos:</u>	
<u>Decisões de ajustamento tomadas:</u>	
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>	
<u>Oportunidades de melhoria:</u>	
<u>Observações:</u>	
Faltaram os alunos:	
Presentes, mas não realizaram:	

Anexo 4 – Exemplo de protocolo de avaliação inicial de natação

Conteúdos	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Critérios de Avaliação
1. Respiração	<ul style="list-style-type: none"> - 3/ 4 Pistas, 5 alunos por pista cada um com uma prancha; - Os alunos realizam diferentes tipos de respiração até metade da piscina (25 metros) e depois regressam ao ponto inicial (batimento dos membros inferiores); - Os exercícios são avaliados pelo professor na parte lateral da piscina; - O professor alterna o grupo de alunos que vai em primeiro lugar nas diferentes repetições do exercício; - Após a realização dos exercícios apresentados para este conteúdo o aluno passa para a execução do exercício seguinte. 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emerge a cabeça quando necessita de inspirar, preferencialmente pela boca; - Expira com a face imersa, preferencialmente pelo nariz; - Inspira e expira de forma alternada, boca/nariz-dentro/fora de água; - Realiza tanto a rotação como a extensão do pescoço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respiração de forma alternada: Inspiração- fora de água; Expiração- dentro de água. - Rotação como a extensão do pescoço.
2. Flutuabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - 3/ 4 Pistas, 5 alunos por pista cada um com uma prancha; - Os alunos realizam diferentes tipos de flutuabilidade com afastamento entre cada colega; - Os exercícios são avaliados pelo professor na parte lateral da piscina; 	<p>O aluno:</p> <p>Flutua na posição vertical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cabeça emerge; - Ação propulsiva, com movimentos circulares, dos membros superiores e inferiores. <p>Flutua na posição horizontal:</p> <p>Horizontal/ventral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Flutuação na posição vertical, por alguns segundos com a cabeça fora de água; - Membros inferiores e superiores em extensão nas posições horizontais.

Anexo 5 – Exemplo de grelha de avaliação inicial

Grelha de Avaliação Sumativa Natação			Conteúdos						Legenda:	
									NI-Nível Introdutório	3
									NE-Nível Elementar	4
									NA-Nível Avançado	5
9º D	Idade	Género	Crawl	Costas	Braços	Respiração	Posição Hidrodinâmica	Partidas	Nível	%
1	Afonso Ermida	14	M	5	5	4	5	4	4,6	32
2	Afonso Lopes	14	M	5	5	4	5	5	4,8	36
3	Afonso Carvalho	14	M	4	5	5	5	4	4,6	32
4	Afonso Castro	14	M	5	5	5	5	4	4,8	36
5	Afonso Santos	14	M	4	5	5	5	4	4,6	32
6	Andrea Rejes	14	F	4	3	3	4	3	3,4	68
7	Beatriz Costa	14	F	4	5	5	4	5	4,6	32
8	Daniel Dias	14	M	4	5	5	5	4	4,6	32
9	Francisco Reis	14	M	5	5	5	5	5	5	100
10	Gonçalo Neves	14	M	5	5	5	5	5	5	100
11	Guilherme Alegré	14	M	5	5	5	5	5	5	100
12	Igor Alfredo	14	M	4	4	4	4	5	4,2	84
13	João Baqanha	13	M	5	5	5	5	5	5	100
14	João Costa	14	M	0	0	0	0	0	0	0
15	João Duarte	14	M	4	5	3	4	5	4,2	84
16	Leonor Mano	13	F	5	5	5	5	5	5	100
17	Mafalda Alves	14	F	5	5	4	4	5	4,6	32
18	Marqarida Graça	13	F	4	4	3	4	5	4	80
19	Maria Nunes	14	F	4	4	3	5	5	4,2	84
20	Mariana Dias	14	F	5	4	5	5	4	4,6	32
21	Martim Carvalho	14	M	5	5	5	4	5	4,8	36
22	Matilde Marques	13	F	5	5	5	5	5	5	100
23	Miquel Fôja	14	M	0	0	0	0	0	0	0
24	Patrícia Conceição	13	F	5	5	5	5	4	4,8	36
25	Rita Ribeiro	14	F	4	5	4	4	5	4,4	88
26	Sofia Lopes	14	F	5	5	5	5	4	4,8	36
27	Sofia Monteiro	13	F	5	5	5	5	5	5	100
28	Tomás Santos	13	M	4	5	5	5	5	4,8	36

Anexo 6 – Mapa final de avaliação

ANO LETIVO 2020 / 2021		REPÚBLICA PORTUGUESA										ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA																							
Ensino Básico - 3º Ciclo		Turma D																																	
Avaliação		ATIVIDADES FÍSICAS (80%)										APTIDÃO FÍSICA (10%)										CONHECIMENTOS		NOTA TAREFAS 2º PERÍODO		AF		APF		C		NOTA FINAL			
Disciplina		1 AF3-validar=1»» 0 AF4-validar=1»» 0										ATIVIDADES FÍSICAS média (80%)										FITescola		PAC											
Educação Física		CAF (40%)		PEAF (40%)		CAF (40%)		PEAF (40%)				5%		5%		10%		10%																	
Professor																																			
O		(40%)		(40%)		(40%)		(40%)				5%		5%		10%		10%																	
Nº	Nome	40%	Nota (0-100)	40%	Nota (0-100)	40%	Nota (0-100)	40%	Nota (0-100)	40%	Nota (0-100)	Nota %	80%	Nota (0-100)	5%	Nota (0-100)	5%	Σ	Nota (0-100)	10%	100%	80%	10%	10%	100%	80%	10%	10%	100%						
1	Afonso Ermida	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	86,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	68,00	6,800	85,600	#####	9,500	6,485	81,085														
2	Afonso Lopes	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	88,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	74,00	7,400	87,800	#####	9,188	7,450	83,838														
3	Afonso Carvalho	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	89,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	97,00	9,700	90,900	#####	9,463	9,060	83,573														
4	Afonso Castro	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	93,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	89,50	8,950	93,350	#####	9,463	8,725	94,638														
5	Afonso Santos	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	92,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	89,00	8,900	92,500	#####	9,575	8,950	91,325														
6	Andrea Reyes	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	74,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	62,00	6,200	75,400	#####	9,075	6,225	70,350														
7	Beatriz Costa	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	80,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	87,00	8,700	82,700	#####	9,375	7,805	80,030														
8	Daniel Dias	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	92,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	73,00	7,300	90,900	#####	9,463	8,025	88,038														
9	Francisco Reis	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	99,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	99,00	9,900	99,100	#####	9,575	9,450	97,625														
10	Gonçalo Neves	#####	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	85,000	#####	#####	5,000	#####	5,000	#####	68,00	6,800	84,800	#####	9,650	6,275	79,075														

Anexo 7 – Critérios de avaliação

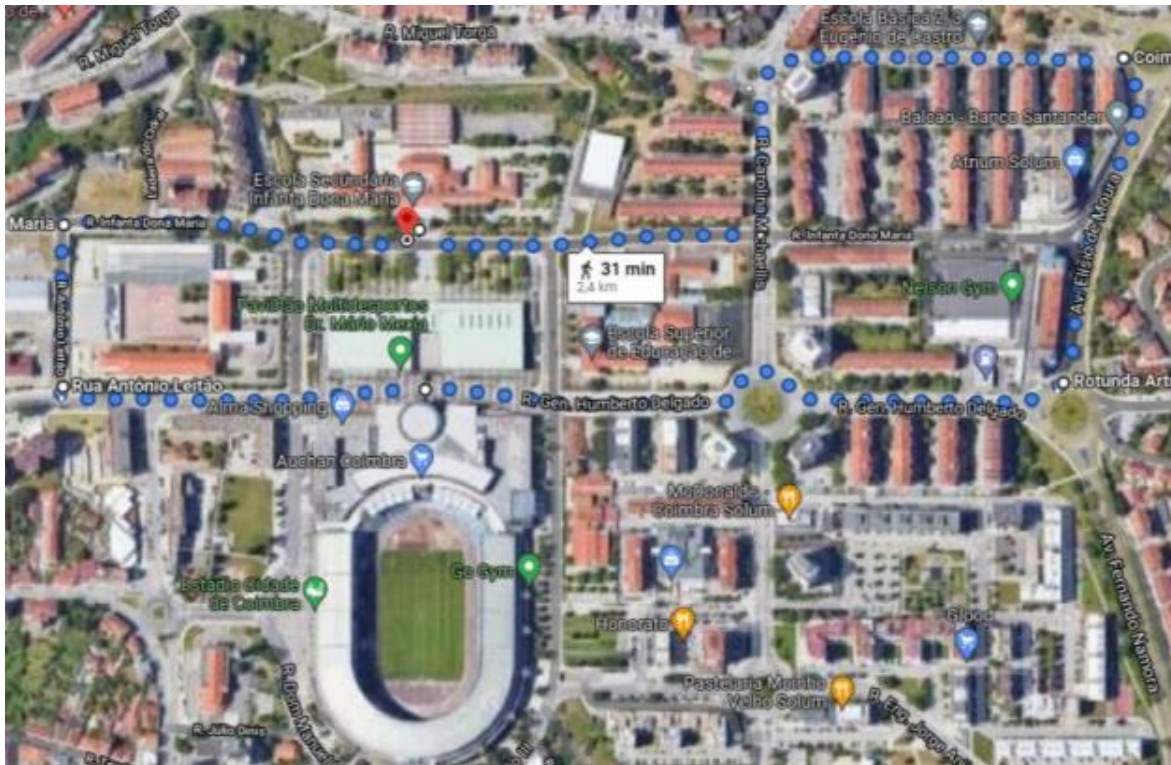
DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS/ TEMAS	CRITÉRIOS	DESCRITORES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
ATIVIDADES FÍSICAS (80%) COMPETÊNCIAS NAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%) PRÁTICA/ EXERCITAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS (40%)	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	Mobilização de capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> Coopera com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro. 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de verificação; - Observação direta; - Vídeos/áudios; - Relatórios; - Reflexão Crítica; - Testes (com e sem consulta); - Diários de exercícios.
	EXPLORAÇÃO DA NATUREZA		<ul style="list-style-type: none"> Realiza Atividade de Exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente. 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	
	ATLETISMO		<ul style="list-style-type: none"> Compõe, realiza e analisa da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios. 	A), B), C), D), E), F), G), H), I) e J)	
	GINÁSTICA		<ul style="list-style-type: none"> Aprecia, compõe e realiza, nas Atividades Rítmicas Expressivas, sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. 		
	RÍTMICAS		<ul style="list-style-type: none"> Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas de Jogos de Raquetas, aplicando as regras específicas da modalidade. 		
	EXPRESSIVAS		<ul style="list-style-type: none"> Patina adequadamente em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, realizando as ações técnicas elementares e as ações de composições rítmicas «individuais» e «a pares». 		
	RAQUETAS		<ul style="list-style-type: none"> Desloca-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas. 		
	PATINAGEM		<ul style="list-style-type: none"> Cumprir as tarefas propostas, revelando empenho e brio na sua execução. 		
NATAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Participa ativamente em todas as situações, procurando o êxito pessoal e do grupo. 				
		<ul style="list-style-type: none"> Realiza e analisa, no Atletismo, saltos, corridas e lançamentos, cumprindo corretamente as exigências técnicas e do regulamento. 			
DOMÍNIOS e PONDERAÇÕES	DOMÍNIOS DE APRENDIZAGENS/ TEMAS	CRITÉRIOS	DESCRITORES	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO
		Promoção de uma cidadania ativa e interventiva.	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, aceitando o seu apoio, nos esforços de aperfeiçoamento próprio e as dificuldades por ele(s) reveladas. Coopera nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma. Assume compromisso e responsabilidade de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes. 	B), C), D), E), F), H), I) e J)	
APTIDÃO FÍSICA 10% (5%+5%)	CAPACIDADES CONDICIONAIS E COORDENATIVAS GERAIS	Mobilização de capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola⁸, para a sua idade e sexo. 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - FITescola⁸; - Testes (com e sem consulta); - Listas de verificação; - Observação direta.
			<ul style="list-style-type: none"> Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, aplicando os processos de elevação e manutenção da condição física. Compõe e realiza esquemas individuais e em grupo de competências motoras básicas, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas (e.g. <i>crossfit</i>, <i>bootcamp</i>). 	A), B), C), D), E), F), G), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Testes (com e sem consulta); - Listas de verificação; - Observação direta; - Vídeos/áudios.
CONHECIMENTOS 10%	CONHECIMENTOS SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Integração e mobilização de saberes.	<ul style="list-style-type: none"> Analisa e interpreta a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização, participação e ética desportiva. Conhece as regras básicas das diferentes modalidades desportivas aplicando-as no contexto de aula. Conhece e interpreta os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, aplicando as regras de higiene e de segurança. Relaciona aptidão física e saúde e identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, aletividade e a qualidade do meio ambiente. Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. 	A), B), C), D), E), F), G), H), I) e J)	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios; - Trabalhos de pesquisa/projeto; - Testes (com e sem consulta).

⁸ ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA):

A) Linguagem e texto;
 B) Informação e comunicação;
 C) Raciocínio e resolução de problemas;
 D) Pensamento crítico e pensamento criativo;
 E) Relacionamento interpessoal;

F) Desenvolvimento pessoal e autonomia;
 G) Bem-estar, saúde e ambiente;
 H) Sensibilidade estética e artística;
 I) Saber científico, técnico e tecnológico;
 J) Consciência e domínio do corpo.

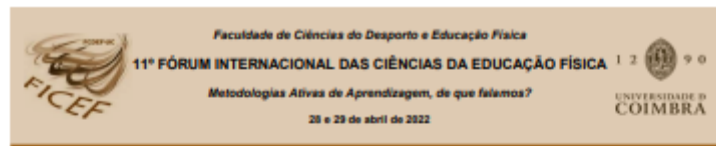
Anexo 8 – Percurso do evento Plogging



Anexo 9 – Certificado de participação XVI Fórum da Educação de Penela



Anexo 10 – Certificado 11º Fórum Internacional das Ciências da EF



DIPLOMA

Miguel Alexandre Domingos Carriço apresentou o trabalho *Percepções de alunos do ensino secundário sobre a motivação para as aulas de Educação Física: estudo por género* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA
Número de identificação: 8133231
Data: 2022.04.28 12:19:21 +01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo 11 – Certificado Programa de Educação Olímpica

