

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Cristina Carvalho da Costa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.<sup>a</sup> MARIA ALICE GOUVEIA, JUNTO  
DA TURMA 8ºD, NO ANO LETIVO 2021-2022

“A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º CICLO NO  
CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA  
DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DOS PAIS”

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Bruno Avelar Rosa e  
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de  
Coimbra

junho de 2022

Cristina Carvalho da Costa

2020174461

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 Dr.<sup>a</sup> MARIA ALICE  
GOUVEIA, JUNTO DA TURMA 8<sup>o</sup>D, NO ANO LETIVO  
-2021-2022**

**“A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º CICLO NO CONTEXTO DAS AULAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DOS  
PAIS”**

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

Orientador: Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

**COIMBRA**

**2022**

**Esta obra deve ser citada como:**

Costa, C. (2022). *Relatório Final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma 8ºD, no ano letivo 2021/2022*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra].

*Cristina Carvalho da Costa, aluna nº2020174461 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 nº.1 do artigo n.º 125 do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º805-A/2020, de 24 de Setembro).*

Data:

---

Cristina Carvalho da Costa

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa da minha vida culmina com a concretização de um grande objetivo de realização pessoal e profissional acompanhado pela presença e apoio de várias pessoas que foram imprescindíveis neste percurso, às quais quero deixar o meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha Mãe, pelo incondicional incentivo e apoio ao longo de oito anos de ensino superior e pelo humilde esforço que fez para me proporcionar um percurso académico em que me sentisse realmente feliz.

Agradeço à professora orientadora Lurdes Pereira, pelo exemplo e acompanhamento incansável repleto de ensinamentos, pela exigência e pela amizade que se revelaram a base do estágio pedagógico que, indubitavelmente, farão de mim uma profissional mais completa.

Agradeço ao professor orientador Bruno Rosa, pela partilha de perspetivas e experiências completamente “fora da caixa” que refinaram o meu modo de trabalho e práticas pedagógicas.

Agradeço aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pelo companheirismo e suporte constantes e pelo crescimento que beneficiei por ter partilhado estes nove meses de estágio convosco.

Agradeço a todos os docentes da Área Disciplinar de Educação Física pelos conselhos, companheirismo e inclusão nas atividades da escola.

Agradeço à turma do 8ºD, por todos os bons momentos e por me desafiarem constantemente ao longo das aulas contribuindo para a minha evolução como professora.

Agradeço aos meus amigos e restante família, pela amizade e apoio durante todo o meu percurso académico.

Grata!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio inserida no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, e assume-se como uma reflexão crítica acerca do processo de estágio desenvolvido na Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, junto da turma do 8ºD no ano letivo 2021/2022, que visa a preparação do estagiário para o desempenho da função docente. O desenvolvimento do processo de estágio foi baseado nas orientações do Guia de Estágio Pedagógico, no qual se estabelecem objetivos a cumprir inerentes a quatro áreas de intervenção: Atividades de Ensino-Aprendizagem (Área 1), Atividades de Organização e Gestão Escolar (Área 2), Projetos e Parcerias Educativas (Área 3) e Atitude Ético-Profissional (Área 4). A análise reflexiva inicia com uma contextualização da prática pedagógica que inclui uma breve história de vida e o Plano de Formação Individual, que reflete o ponto de situação inicial do estágio. Posteriormente procede-se à reflexão aprofundada da ação pedagógica nas quatro áreas referidas anteriormente, que retrata todo o processo de crescimento e desenvolvimento como docentes estagiários tendo como ponto de partida o Plano de Formação Individual.

Por fim, reconhecemos a relevância deste estágio que possui uma grande componente prática, imprescindível para a profissionalização de professores de Educação Física.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Análise Crítica, Processo Ensino-Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This report arises from the unit course Internship Report as part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education, and is assumed as a critical reflection on the internship process developed in Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, with the 8ºD class in the present year 2021/2022, which aims to prepare the intern for the teaching role. The development of the internship process was based on the guidelines of the Guide for Pedagogical Internship, which establishes goals to be met in four areas of intervention: Teaching-Learning Activities (Area 1), School Organization and Management Activities (Area 2), Educational Projects and Partnerships (Area 3) and Ethical-Professional Attitude (Area 4). This reflexive analysis starts with contextualization of pedagogical practice that includes a brief life story and the Individual Training Plan that reflects the initial point of the intership. Then, we proceed to a depth reflexive analysis on the pedagogical process in the four areas mentioned above, that reflects the entire process of growth and development as intern teachers, considering the Individual Training Plan as a starting point.

Finally, we recognize the relevance of this internship, which has a large practical component that is fundamental for the professionalization of Physical Education teachers.

**Keywords:** Pedagogical Internship, Physical Education, Critical Analysis, Teaching-Learning Process.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AR- Análise Reflexiva

AE- Aprendizagens Essenciais

AF- Atividade Física

EF- Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

DT- Diretor de Turma

UD- Unidade Didática

PFI- Plano de Formação Individual

PD- Perfil Docente

DE- Desporto Escolar

DF- Desporto Federado

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DAC- Domínios de Autonomia Curricular

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	- 1 -
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	- 2 -
1. HISTÓRIA DE VIDA .....	- 2 -
2. PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL .....	- 3 -
2.1 Atividades de Ensino e Aprendizagem.....	- 4 -
2.1.1 Planeamento .....	- 4 -
2.1.2 Realização .....	- 5 -
2.1.3 Avaliação .....	- 6 -
2.2 Atividades de Gestão e Organização Escolar .....	- 7 -
2.3 Projetos e Parcerias Educativas .....	- 7 -
2.4 Outras áreas de desenvolvimento .....	- 8 -
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	- 8 -
3.1 Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.....	- 8 -
3.2 Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. <sup>a</sup> Maria Alice Gouveia .....	- 9 -
3.3 Grupo de Educação Física .....	- 9 -
3.4 Orientadores de estágio .....	- 10 -
3.5 Núcleo de Estágio.....	- 10 -
3.6 Turma do 8ºD .....	- 11 -
II. ANÁLISE REFLEXIVA .....	- 12 -
ÁREA 1: ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	- 12 -
1. Planeamento .....	- 12 -
1.1 Plano Anual .....	- 13 -
1.2 Unidades Didáticas .....	- 14 -
1.3 Plano de Aula .....	- 15 -
1.4 Quadro Sinóptico Planeamento .....	- 17 -
2. Realização.....	- 17 -
2.1 Dimensão da Instrução .....	- 18 -
2.1.1 Preleção e Questionamento.....	- 18 -
2.1.2 <i>Feedback</i> .....	- 20 -
2.1.3 Demonstração .....	- 21 -

2.2	Dimensão da Gestão .....	- 22 -
2.3	Dimensão da Clima/Disciplina.....	- 25 -
2.4	Decisões de Ajustamento.....	- 27 -
2.5	Quadro Sinóptico Realização .....	- 28 -
3.	Avaliação .....	- 30 -
3.1	Avaliação formativa inicial .....	- 30 -
3.2	Avaliação formativa .....	- 31 -
3.3	Avaliação Sumativa.....	- 32 -
3.4	Autoavaliação .....	- 32 -
3.5	Quadro Sinóptico Avaliação.....	- 33 -
4.	Intervenção Pedagógica noutro ciclo de ensino .....	- 34 -
ÁREA 2: ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....		- 35 -
1.	Quadro sinóptico – Atividades de Organização e Gestão Escolar .....	- 36 -
ÁREA 3: PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS .....		- 36 -
1.	Quadro sinóptico – Projetos e Parcerias .....	- 38 -
ÁREA 4: ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....		- 39 -
1.	Quadro sinóptico – Atitude Ético-Profissional.....	- 40 -
CONCLUSÃO .....		- 41 -
APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA .....		- 42 -
1.	INTRODUÇÃO .....	- 44 -
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	- 45 -
2.1	Atividade física: recomendações e relação com a Educação Física... ..	- 45 -
2.2	Motivação .....	- 46 -
2.3	Teoria da Autodeterminação .....	- 47 -
2.4	Motivação e Educação Física .....	- 48 -
2.5	A influência parental na atividade física e motivação dos jovens.....	- 50 -
3.	METODOLOGIA DE ESTUDO .....	- 51 -
3.1	Participantes .....	- 52 -
3.2	Instrumentos .....	- 54 -
3.3	Procedimentos .....	- 54 -
3.3.1	Pedido de Colaboração .....	- 54 -
3.3.2	Preparação dos participantes e recolha de dados .....	- 55 -
3.4	Tratamento dos dados .....	- 55 -

3.4.1 Critérios de Seleção de Dados .....	- 58 -
3.5 Análise estatística .....	- 58 -
4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	- 59 -
5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	- 61 -
6. CONCLUSÕES .....	- 63 -
7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	- 63 -
ANEXOS .....	- 71 -

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Quadro sinóptico do domínio planeamento (PFI) .....	- 4 -
Quadro 2-Quadro sinóptico do domínio realização (PFI). .....	- 5 -
Quadro 3-Quadro sinóptico do domínio avaliação (PFI).....	- 6 -
Quadro 4-Quadro sinóptico da área das atividades de gestão e organização escolar (pfi).....	- 7 -
Quadro 5-Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias educativas (PFI).....	- 8 -
Quadro 6-Quando sinóptico de outras áreas de desenvolvimento (PFI). .....	- 8 -
Quadro 7-Quadro sinóptico do domínio planeamento (AR). .....	- 17 -
Quadro 8-Quadro sinóptico do domínio realização (AR).....	- 28 -
Quadro 9-Quadro sinóptico do domínio avaliação (AR).....	- 33 -
Quadro 10-Quadro sinóptico área das atividades de organização e gestão escolar (AR).....	- 36 -
Quadro 11-Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias (AR).....	- 38 -
Quadro 12-Quadro sinóptico área da atitude ético-profissional (AR).....	- 40 -
Quadro 13- Itens correspondentes a cada forma motivacional no PLOCQ.....	- 56 -
Quadro 14- Equivalentes metabólicos para os níveis de AF inerentes ao IPAQ-versão curta. ....	- 56 -
Quadro 15- Condições para cada nível de AF. ....	- 57 -

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Dados da caracterização da subamostra alunos.....	- 53 -
Tabela 2-Dados de caracterização da subamostra dos pais. ....	- 53 -
Tabela 3- Média ,desvio padrão e nível de significância obtido a partir da técnica de Kruskall-Wallis.....	- 60 -

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Relação entre a história de vida e vantagens na opção de Mestrado em Ensino.....	- 3 -
Figura 2- <i>Continuum</i> de autodeterminação e níveis de autorregulação/ Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005, p.386) .....	- 48 -
Figura 3-Sequência lógico- dedutiva do presente estudo. ....	- 52 -

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Diagramas de caixa para as três subamostras (pais com nível baixo, pais com nível moderado e pais com nível alto de AF. ....	- 59 -
---	--------

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I- Vista Aérea da Escola 2,3 Dr. <sup>a</sup> Maria Alice Gouveia .....	- 72 -
ANEXO II-Mapa de espaços (exemplo).....	- 73 -
ANEXO III- Planificação Anual EF 2021/2022 -8ºano .....	- 74 -
ANEXO IV- Questionário complementar da ficha biográfica do aluno. ....	- 77 -
ANEXO V-Distribuição das matérias pelo ano letivo.....	- 78 -
ANEXO VI- Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física.....	- 82 -
ANEXO VII-Perfis de Aprendizagem da disciplina de Educação Física.....	- 83 -
ANEXO VIII-Grelha de avaliação formativa inicial (Voleibol) .....	- 85 -
ANEXO IX- Grelha utilizada para a avaliação formativa (3º Período) .....	- 86 -
ANEXO X- Grelha de avaliação Sumativa: Área das Atividades físicas (Badminton) .....	- 87 -
ANEXO XI-Avaliação Sumativa: Área dos conhecimentos e atitudes e valores-	88 -
ANEXO XII-Avaliação sumativa: Aptidão Física .....	- 89 -
ANEXO XIII- Avaliação Sumativa : Somatório das três áreas.....	- 90 -
ANEXO XIV- Ficha de Autoavaliação .....	- 91 -
ANEXO XV-Ficha de registo Aptidão Física .....	- 92 -
ANEXO XVI-Modelo de plano de aula e Reflexão Crítica. ....	- 93 -
ANEXO XVII- Modelo de Ficha de Observação de Aulas.....	- 94 -
ANEXO XVIII- Certificado de conclusão do módulo: <i>Guide to reference managers/How to prepare your manuscript</i> .....	- 95 -
ANEXO XIX- Certificado de conclusão do módulo: <i>Structuring your article correctly/ how to write an abstract and improve your article</i> .....	- 96 -
ANEXO XX-Certificado de conclusão do curso: <i>Fundamentals of manuscript preparation da Elsevier</i> .....	- 97 -
ANEXO XXI- Certificado de participação no Programa de Educação Olímpica-	98
-	
ANEXO XXII-Certificado participação no 11º FICEF da FCDEF-UC.....	- 99 -
ANEXO XXIII- Pedido de Colaboração .....	- 100 -
ANEXO XXIV- Consentimento informado e questionário " <i>Perceived Locus of Causality Questionnaire</i> " .....	- 101 -
ANEXO XXV- Consentimento informado e questionário " <i>International Physical Activity Questionnaire</i> " .....	- 103 -

ANEXO XXVI- Estatística Descritiva Motivação (subamostra alunos) e Nível de AF (subamostra pais).....	- 105 -
ANEXO XXVII- Resultado da aplicação do teste de normalidade.....	- 106 -
ANEXO XXVIII- Teste de Diferenças: Resultados da aplicação da técnica não-paramétrica <i>Kruskal-Wallis</i> .....	- 107 -

## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio inserida do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, surge a elaboração do presente relatório que se assume como uma reflexão estruturada e fundamentada de todo o percurso de estágio efetuado.

O EP tem como finalidade a profissionalização de novos docentes de EF, com competência, favorecendo a aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica precedente, através da prática docente em situação concreta e devidamente orientada numa instituição educativa acolhedora. Como um dos pontos altos da nossa formação académica, o EP colocou-nos inúmeros desafios relacionados com o desempenho da profissão em contexto real, que nos moldarão como futuros docentes desta disciplina e como promotores das suas finalidades em prol do desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Este documento reflete o culminar do EP tendo como ponto de partida o PFI, elaborado numa fase inicial de estágio. O seu conteúdo aborda toda a evolução individual ao longo do processo de estágio de forma crítica e estruturada, com o objetivo de melhorar a atividade docente futura.

O presente documento subdivide-se em duas partes distintas. A primeira parte inclui uma reflexão aprofundada, individual, das vivências ao longo da prática pedagógica do EP nos domínios de conceção, realização e avaliação, integrantes do processo de ensino e aprendizagem como professores, no âmbito das atividades de acompanhamento de um cargo de gestão intermédia, do desenvolvimento de projetos escolares e ainda no que diz respeito à atitude ético-profissional. A segunda parte do documento possui carácter investigativo, integrando o aprofundamento de uma problemática escolar identificada por nós no princípio do ano letivo e sobre a qual nos debruçamos.

## **I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Este capítulo retrata de forma sumária o nosso percurso de vida, o ponto de partida do estágio pedagógico (PFI) e a caracterização do contexto no qual estávamos inseridos ao longo do EP.

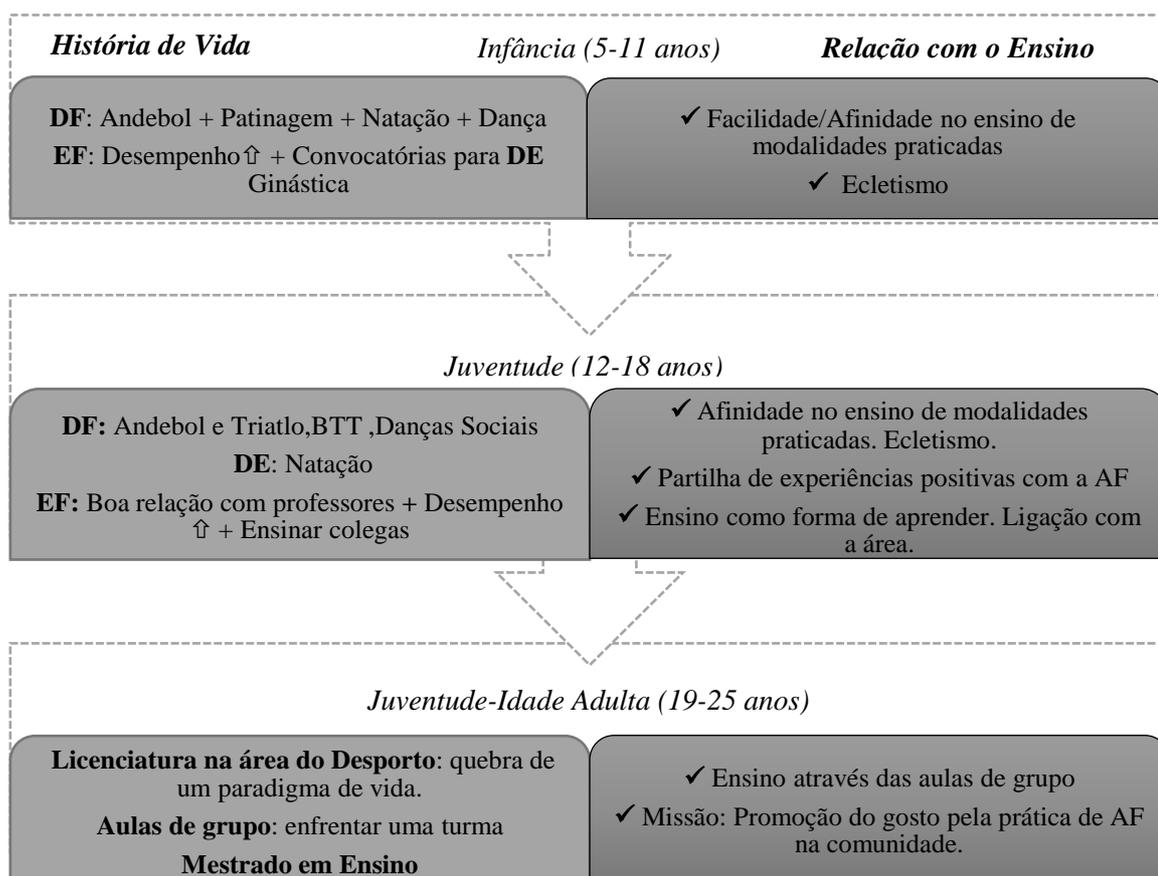
### **1. História de Vida**

Ao longo do meu percurso de vida tive o privilégio de, desde cedo, estabelecer uma estreita relação com o mundo do exercício físico, que me proporcionou experiências desportivas diversificadas e marcantes ao ponto de moldar as minhas aspirações de vida e desenvolvimento como ser humano. O desporto foi um importante aliado em todas as fases da minha vida, principalmente nas menos boas. Durante todo o meu percurso escolar, a disciplina de EF era a disciplina predileta, onde vivenciei momentos felizes que relembro, até hoje, com satisfação e nostalgia. Como boas memórias, destaco a vontade de aprender que, na condição de aluna, manifestava nas aulas e nas relações positivas que estabeleci com grande parte dos professores de EF que se cruzaram no meu caminho. A minha experiência pessoal na EF foi positivamente influenciada pela prática de DF fora do contexto escolar e impulsionada fortemente pelos meus pais. Esta jornada iniciou-se muito cedo com a Patinagem, Dança, Natação e o Andebol. Mais tarde continuei com a prática de Andebol, Dança, e ainda, Triatlo e BTT, onde tive a oportunidade de participar em competições a nível nacional. Enfatizando o impacto positivo que o desporto provocou na prática em contexto escolar, recordo como um dos episódios mais marcantes a participação no DE, que particularmente na ilha da Madeira assume um grande destaque. No 5º ano de escolaridade, ingressei no DE, modalidade de Natação, conquistando o tão ambicionado 1º lugar, na competição de 25 metros, nos estilos crawl, costas e mariposa, o que contribuiu para que a escola alcançasse a grande vitória no ranking final.

À medida que progredi na vida académica, mais concretamente a nível do ensino superior, a responsabilidade de decisão de um futuro profissional definiu o meu rumo, sobrepondo-se à forte ligação pela área do desporto. Mais tarde esta paixão aflorou e fez com que me licenciasses na área. Aliada a esta forte relação com o mundo desportivo, perduram, também, memórias de quando encarava o ensino como uma forma de autoaprendizagem, nos tempos de juventude.

A formação superior na área do ensino não constava nos meus planos, até que, com o surgimento da pandemia, o “ensinar” ganhou um novo significado. As expectativas associadas ao posterior ingresso no mestrado em ensino eram ambíguas, porém rapidamente

percebi que o ensino se tornara um novo desafio que me faria sair totalmente da minha zona de conforto. O mestrado em ensino da EF fez-me reviver todo o meu percurso escolar e desportivo, permitindo a transmissão dessas mesmas vivências positivas para os meus alunos com base em conhecimentos teóricos e, ainda, fortes convicções relativas ao papel importante da EF nas instituições educativas.



**Figura 1- Relação entre a história de vida e vantagens na opção de Mestrado em Ensino.**

## **2. Plano de Formação Individual**

Numa fase inicial do EP, após reunirmos com ambos os orientadores foi-nos proposta a exploração das dificuldades sentidas até ao momento em virtude do processo inicial de estágio, assim como a sua categorização conforme os domínios profissionais da prática docente: planeamento, realização e avaliação e as dimensões do perfil geral de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº. 240/2001): dimensão profissional, social e ética (2), dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (3), dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (4) e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (5).

Aliada à identificação das dificuldades decorre a definição de estratégias para a superação dessas mesmas dificuldades e a apresentação dos resultados do processo de aplicação das mesmas. Ao olhar para as nossas lacunas deste prisma, conseguimos refletir sobre as mesmas e delinear “caminho(s)” para as ultrapassar ao longo do estágio.

## 2.1 Atividades de Ensino e Aprendizagem

### 2.1.1 Planeamento

Na fase de planeamento fomos confrontados com grande parte dos enunciados que regem o ensino, a partir dos quais estipulámos objetivos para as nossas aulas de acordo com o contexto escolar em que nos inseríamos, características individuais dos nossos alunos, particularidades das matérias de ensino e com a nossa identidade como professores, que está em construção. Considerando os objetivos desta dimensão, são apresentadas, de seguida, as fragilidades identificadas ao longo do processo de estágio:

**Quadro 1- Quadro sinóptico do domínio planeamento (PFI)**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Conceção da Extensão e Sequenciação de Conteúdos</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise no final de cada UD dos ajustes para a realização das próximas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓O contexto real de sala de aula traz muitos constrangimentos que não somos, muitas vezes, capazes de prever e temos de nos ajustar rapidamente. A comparação do período letivo real com o período letivo planeado permitiu que nos apercebêssemos de incoerências e ambições que não faziam sentido para a nossa realidade e da necessidade de antecipar possíveis acontecimentos.</li> </ul>
<b>Seleção dos exercícios de acordo com os conteúdos e necessidades da turma</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir sugestões ao orientador, colegas, e outros professores.</li> <li>Observar aulas/ DE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Positivo. As sugestões dos professores fizeram com que considerássemos variáveis importantes na seleção dos exercícios.</li> <li>✓O conhecimento da turma, posteriormente, facilitou essa mesma seleção.</li> </ul>
<b>Previsão de possíveis decisões de ajustamento</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Previsão dos ajustes para número par/ímpar de alunos.</li> <li>Esquematizar, para ser mais fácil de ajustar em aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓A estratégia dos esquemas foi bem-sucedida, contudo as decisões imediatas por vezes sobrepunham-se a possíveis previsões. Os ajustes nos exercícios tornaram-se mais intuitivos.</li> </ul>

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Previsão de tarefas para incluir alunos dispensados na aula</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de uma lista com proposta de tarefas para inserir alunos dispensados na dinâmica da aula.</li> </ul>	✓ A inclusão destes alunos foi cada vez mais intuitiva e até necessária. O levantamento de várias propostas aumentou o leque de possibilidades.

### 2.1.2 Realização

A dimensão realização concretiza-se através da operacionalização do planeamento de acordo com as dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina e decisões de ajustamento. A partir do processo de ensino-aprendizagem vamos ao encontro das práticas mais adequadas e ajustadas à realidade da nossa turma, procurando uma melhoria constante da nossa ação como professores. Durante o percurso de lecionação surgiram várias dificuldades para as quais se definiriam estratégias com vista à sua superação.

**Quadro 2-Quadro sinóptico do domínio realização (PFI).**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Conhecimento superficial acerca das modalidades desportivas</b>	3,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo contínuo das matérias a lecionar (manuais escolares, sites, etc.)</li> <li>• Esclarecer dúvidas junto de professores, colegas com ligação à modalidade.</li> </ul>	✓ Esclarecimento das maiores dúvidas acerca das modalidades em lecionação. No entanto, ainda existem vários conteúdos a assimilar.
<b>Instrução adequada: feedback e preleção inicial/final</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de pelo menos 1 aula por semana de um professor.</li> </ul>	<p>✓ Positivo. As observações com foco na instrução clarificaram ao observar professores diferentes, em escolas diferentes. O registo de alguns feedbacks foi também uma estratégia útil.</p> <p>✓ O foco de observação auxiliou a tornar o feedback mais direcionado para o objetivo da aula.</p>
<b>Qualidade do feedback e fecho do ciclo de feedback.</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo das componentes críticas dos gestos técnicos/técnico-táticos a abordar.</li> <li>• Definir foco(s) de observação e feedback em cada aula.</li> </ul>	<p>✗ Houve consciencialização da dificuldade em verificar se o feedback tinha efeito. Houve melhorias com a definição do foco de aula, uma vez que direciona a atenção para poucos aspetos, contudo terá de se aplicar outras estratégias para o efeito.</p>

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Controlo de comportamentos fora da tarefa e de desvio</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer um levantamento de estratégias adotadas pelos professores na dimensão disciplina.</li> <li>•Leitura acerca do tema.</li> </ul>	✓O controlo sobre a turma aumentou, resultado das reflexões com os colegas e orientadora. A leitura acerca do tema facilitou muito em termos da confiança para lidar com os alunos adolescentes.

### 2.1.3 Avaliação

Este domínio exigiu de nós uma grande capacidade de adaptação e interpretação, na medida em que a avaliação pressupõe um controlo de inúmeras variáveis para ter o efeito pretendido nas aprendizagens dos alunos. A seleção de técnicas e instrumentos que nos permitissem transformar observações em registos rigorosos e fiáveis, possíveis de serem mobilizados levantou várias questões relacionadas com a sua concretização. A definição de um equilíbrio entre o desempenho inicial dos alunos, as decisões de planeamento, a diferenciação e a avaliação foi uma tarefa deveras árdua, sendo que as principais dificuldades sentidas foram:

**Quadro 3-Quadro sinóptico do domínio avaliação (PFI).**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Produção de registos do desempenho dos alunos ao longo das aulas</b>	3	•Questionar os professores acerca dos instrumentos de avaliação formativa.	✓No 2º período, foram utilizadas grelhas de avaliação e estratégias diferentes, por sugestão da orientadora, uma vez que no 1º período se sentiu muita dificuldade neste aspeto. O resultado foi positivo, no entanto a utilização de grelhas para cada UD pode conferir melhor visualização e organização.
<b>Seleção dos conteúdos a observar/avaliar em cada aula.</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criar grelhas com a distribuição das AE pelas várias aulas.</li> <li>•Colocar no plano de aula (corpo) apenas os conteúdos a observar/avaliar.</li> </ul>	<p>✓Positivo. A articulação das AE ao longo das aulas facilita a organização do professor. Contudo sentimos a necessidade de um documento impresso modificável para situar as AE ao longo das aulas.</p> <p>✓A objetividade nos planos de aula contribuiu significativamente para a sistematização da nossa observação.</p>

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Diversificação dos processos de recolha de informação</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criação de folhas de registo para a condição física, para jogos coletivos.</li> <li>•Utilizar o questionamento como método de ensino e sistematizar o processo e respetivo registo.</li> </ul>	<p>✓Positivo. Diversificámos os processos de recolha de informação a vários níveis: condição física, empenho, resultados de pontuações o que contribuiu para uma maior regulação das aprendizagens dos alunos.</p> <p>✓O questionamento foi cada vez mais recorrente e teve bons resultados no controlo das aprendizagens. O <i>kahoot</i> também foi uma ferramenta importante para interagir e questionar os alunos sobre os diferentes conteúdos abordados.</p>

## 2.2 Atividades de Gestão e Organização Escolar

A imersão na estrutura organizativa da escola, mais concretamente nas estruturas de gestão intermédia, permitiu a criação de novos pontos de vista acerca das várias funções e responsabilidades de um DT. A realidade do trabalho deste agente escolar aflorou completamente a partir do momento em que pudemos acompanhar de perto o cargo e compreender a profundidade e importância do seu papel. Numa fase inicial, identificou-se como principal dificuldade:

**Quadro 4-Quadro sinóptico da área das atividades de gestão e organização escolar (PFI).**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Assimilar na prática as funções do DT e criar uma rotina de acompanhamento na assessoria.</b>	2,4	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definição de horário fixo de acompanhamento com o DT e estabelecer tarefas.</li> </ul>	<p>✓Positivo. O papel e funções do DT foram sendo progressivamente assimiladas, na prática, ao longo do acompanhamento. A definição de horários e tarefas foi uma mais-valia para estabelecer um compromisso.</p> <p>✗Existem ainda lacunas na aplicação e compreensão da legislação que rege a prática do DT.</p>

## 2.3 Projetos e Parcerias Educativas

Nesta área em específico conseguimos perceber uma outra vertente do trabalho nas escolas e a sua enorme potencialidade como instituição educativa. A conceção, planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares possui procedimentos específicos para a sua consecução, assim como trabalho colaborativo entre

os vários intervenientes. A integração neste processo permitiu uma maior compreensão acerca das exigências de organização e realização de projetos escolares, sendo que as principais dificuldades foram:

**Quadro 5-Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias educativas (PFI).**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Falta de conhecimento prático a nível burocrático e processual relativamente à organização de eventos.</b>	4,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Solicitar à orientadora, ou ao coordenador de área alguns esclarecimentos neste sentido.</li> <li>•Adequar as expetativas ao tempo/recursos e necessidades da escola.</li> </ul>	✓A organização de eventos no âmbito do estágio em conjunto com a orientadora contribuiu para que fossem ultrapassadas algumas dificuldades e acima de tudo, dúvidas. A experiência, a troca de ideias e os desafios prepararam-nos para organizações futuras com maior sucesso.

## 2.4 Outras áreas de desenvolvimento

**Quadro 6-Quando sinóptico de outras áreas de desenvolvimento (PFI).**

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>PD</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Metodologia de investigação</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos online para escrita científica</li> </ul>	✓Positivo. Permitiu-nos aprender mais sobre os pontos-chave para a escrita de artigos.

## 3. Caracterização do Contexto

Um dos alicerces da intervenção pedagógica é o contexto, isto é, o agrupamento e respetiva instituição educativa onde esta se desenrola, nomeadamente as características físicas, demográficas, sociais e organizacionais referentes. Ao contexto espacial assumem-se igualmente como pilares da atividade profissional docente o enquadramento do grupo disciplinar e da turma. Desta forma, importa fazer uma breve caracterização de todo o cenário no qual decorreu o EP.

### 3.1 Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul é constituído por um leque de estabelecimentos que abrangem vários níveis de ensino, desde jardins de infância até ao 3º ciclo de escolaridade. Neste agrupamento estão incluídas as escolas: EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, EB 2,3 de Ceira, EB1 de Almalaguês, EB1 APPC, CE Areeiro (J1 e EB1), EB1 Castelo Viegas, EB1 Norton de Matos, CE Quinta das Flores (J1 e EB1), EB1 Torres do

Mondego, EB1 Vendas de Ceira e o Jardim de Infância de Ceira. O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul aposta num modelo pedagógico flexível no qual se enaltece o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer a participação das famílias e de outros agentes externos.

A missão deste agrupamento passa por manter o meio escolar um ambiente com qualidade, inclusivo e adequado às exigências da comunidade e sociedade, garantindo a todos o acesso a uma educação apropriada e que corresponda a saberes estruturantes.

### **3.2 Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia**

A Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia localiza-se no município de Coimbra numa zona pacata, onde o movimento se deve essencialmente aos moradores e à dinâmica da própria escola. É uma escola pública do 2º e 3º ciclos do ensino básico, que possui doze turmas de 5º e 6º anos e doze turmas de 7º, 8º e 9º anos. Esta escola é a sede do Agrupamento, e é constituída por 6 blocos (A, B, C, D, R, G) independentes interligados por galerias abertas com diversos espaços amplos para o recreio (vide Anexo I). O bloco A é destinado aos serviços escolares como a Biblioteca, Sala de DT, Gabinete de Psicologia, Direção, Secretaria, Reprografia, Gabinete de Integração do Aluno, Sala de Isolamento Covid-19 e Sala dos professores. Os blocos B, C e D integram salas de aula dos alunos e laboratórios. O bloco D integra ainda o Centro de Recursos TIC. O bloco R inclui o Refeitório, o Bar dos alunos, Papelaria e uma pequena sala para Dança/Teatro. Por fim, e para a prática da EF a escola dispõe do Pavilhão que integra os espaços G1 e G2, com dimensões distintas, onde podem ser lecionadas modalidades como o Voleibol, Badminton, Ténis, Basquetebol, Andebol e Futsal (G1) e Ginástica, Dança, Boccia e Badminton (G2). Para além desses espaços interiores, a escola dispõe de espaços exteriores amplos designadamente o C1 e o C2, onde há a possibilidade de lecionar Basquetebol/Atletismo e Andebol/Futebol respetivamente. A escola possui ainda um campo de Ténis exterior e duas mesas de Ténis de mesa.

### **3.3 Grupo de Educação Física**

Atualmente a EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia possui professores de EF que dinamizam as aulas de EF, de Dança e DE de Beisebol, Basquetebol, Ténis, Boccia, Badminton e Atletismo, aos quais se juntaram 4 estagiários, do presente ano letivo. A ação de todos os professores é baseada em formas de trabalho colaborativo onde existe um grande

senso de partilha e disponibilidade, que contribuiu significativamente para a nossa adaptação e enquadramento num novo meio.

### **3.4 Orientadores de estágio**

Durante o processo de EP fomos acompanhados por dois orientadores em que um deles representa a entidade acolhedora e outro a faculdade.

Em relação à EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, tivemos a orientação da Professora Lurdes Pereira, uma docente com 24 anos de experiência na área e dotada de muito conhecimento prático e ideias sobre um ensino mais promissor centrado principalmente no aluno, o que foi fulcral para o nosso processo formativo, com quem estabelecemos, desde início, uma boa relação.

No que toca à orientação da faculdade usufruímos do acompanhamento do Professor Doutor Bruno Rosa, que possui um vasto currículo, doutoramento na área da Psicologia Educacional e esteve associado a várias instituições de ensino superior.

A orientação destes dois professores recaiu sobre diferentes âmbitos, ainda que o orientador da faculdade nos tenha dado algumas referências após observação das nossas aulas. No entanto a orientação da parte da Professora Lurdes Pereira recaiu em grande parte na concretização nas áreas das Atividades de Ensino e Aprendizagem e Projetos e Parcerias, quer na sua vertente teórica e prática. O Professor Bruno Rosa trouxe-nos uma perspetiva mais direcionada para a Investigação-Ação e Tema-Problema, que completa processo de EP.

Temos ambos os orientadores como referências cujos ensinamentos foram fundamentais para um crescimento pessoal e profissional nesta área.

### **3.5 Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio envolvido no EP, no presente ano letivo, foi constituído por 4 estudantes estagiários: Cristina Costa, Daniel Meira, Daniela Cruz e Rodrigo Caldeira, que assumiram o papel de professores estagiários na entidade acolhedora, sob orientação da Professora Lurdes Pereira. A proximidade de idades fez com que as nossas ideias e algumas prioridades em relação ao estágio fossem semelhantes o que contribuiu para um alinhamento das nossas perspetivas e modos de trabalho.

Durante todo o EP, o núcleo de estágio encarou o processo como uma importante etapa da formação de professores adotando dinâmica de trabalho em equipa caracterizada por um espírito de interajuda, partilha e análise diárias, de forma que todos beneficiássemos

de um crescimento coletivo. A presença em todas as aulas e a reflexão construtiva constantes ao longo do ano letivo foram pontos de destaque que definiram a coesão do núcleo.

### **3.6 Turma do 8ºD**

O EP foi realizado junto da turma do 8ºD da Escola Básica do 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2021/2022. A turma é constituída por 28 alunos, 11 raparigas e 17 rapazes com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

De modo geral, o aproveitamento da turma no ano letivo transato foi satisfatório sendo que esta apresentava 4 alunos com retenções no seu percurso escolar, no entanto nenhum aluno é repetente do 8º ano. Três alunos estavam sinalizados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). É de notar que no 3º período, 3 alunos não compareceram às atividades letivas por motivos de saúde.

No que concerne à disciplina de EF, no 3º período do ano letivo anterior, 10 alunos transitaram com classificação de 5 e 18 com 4, numa escala de 1 a 5 o que revela um bom aproveitamento da turma. Em termos de comportamento este é satisfatório, apesar de alguns casos de falta de empenho e assiduidade.

Tal como as outras disciplinas, a EF integra conteúdos com os quais os alunos se identificam a diferentes níveis. Neste sentido, a modalidade preferida dos alunos do 8ºD foi o Andebol, sendo que esta foi uma das modalidades em que a maioria dos alunos referiu possuir maior facilidade, seguida do Badminton e do Futebol. Por outro lado, a modalidade menos preferida dos alunos foi o Futebol que, curiosamente, foi a modalidade em que percecionaram maior dificuldade, seguida do Voleibol e Basquetebol.

Relativamente à participação dos alunos no DE, no presente ano letivo, metade da turma participa em uma ou duas modalidades nomeadamente o Atletismo, o Ténis, o Beisebol e o Badminton, sendo o Beisebol a modalidade em que mais alunos estão inscritos.

Fora do contexto escolar, 15 alunos referiram praticar ou já ter praticado modalidades tais como a Patinagem, Natação, Futebol, Ténis, Dança, Karaté, Canoagem, Surf e Atletismo, sendo que o Futebol é a modalidade que mais alunos contactam.

## **II. ANÁLISE REFLEXIVA**

Ao longo deste capítulo será efetuada uma AR acerca do trabalho desenvolvido durante o EP nas três áreas fundamentais, designadamente as Atividades de Ensino-Aprendizagem, de Organização Escolar, os Projetos e Parcerias Educativas e a área da Atitude Ético-Profissional. Esta reflexão extensiva inclui uma análise crítica e sustentada acerca da prática desenvolvida ao longo da globalidade do percurso de EP.

### **ÁREA 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem**

As Atividades de Ensino-Aprendizagem incluem três importantes domínios da prática pedagógica: o Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino-Aprendizagem (Realização) e a Avaliação. O nosso conhecimento dentro destas áreas foi-se expandindo à medida que nos deparámos com as tarefas de planeamento, ensino e avaliação que marcaram a existência de dilemas e vicissitudes cuja superação se converteu em aprendizagem significativa.

Seguidamente, será realizada, para cada uma dessas áreas separadamente, um diagnóstico das opções tomadas ao longo do EP e justificação das mesmas.

#### **1. Planeamento**

O processo de planeamento antecede quaisquer atividades de realização e avaliação pois engloba todo o processo de estudo da realidade do nosso contexto educativo (o que tenho?), a definição de objetivos (onde pretendo chegar?), a definição e seleção de estratégias aplicáveis no tempo (que caminho(s) devo seguir?) e a avaliação e respetiva periodização (que meios de controlo vou utilizar? Quais as correções?) (Quina, 2009).

O planeamento pressupõe uma estrutura com vários níveis complementares que vai desde o nível macro (ano letivo) até o nível micro (aula), portanto, de forma hierárquica, tem-se o planeamento anual, plano de período, plano de UD e plano de aula. A conceção destes documentos foi realizada com base nas orientações das AE, PASEO e outras diretrizes da própria escola.

A organização e encadeamento desta documentação foi desafiante, uma vez que a abordagem adotada foi de multimatérias, com rotação de espaços realizada semanalmente. Inicialmente passámos por um processo de estudo e compreensão da realidade em que estávamos inseridos, sendo que a partir daí surgem todas as questões já referidas (onde

pretendo chegar? que caminho devo seguir? que meios de controlo vou utilizar? para as quais tivemos de encontrar respostas que viabilizassem a tomada de decisões pré-interativas a fim de orientar a nossa ação pedagógica. Considerando este caráter decisório constante, o professor deve encarar o planeamento como um processo contínuo, flexível e dinâmico de acordo com as circunstâncias com as quais se depara.

### **1.1 Plano Anual**

Como suprarreferido, o plano anual é o nível mais global que abrange as restantes etapas de planeamento, onde foi realizado um levantamento das características da turma, dos recursos escolares existentes e necessários, bem como uma exposição acerca das modalidades de avaliação a empregar e decisões conceptuais e metodológicas do grupo disciplinar que, numa fase inicial, constituíram orientações essenciais para o arranque no ano letivo.

A caracterização inicial da turma permitiu-nos ter acesso a diferentes necessidades de cada aluno, a sua participação no DE, conhecer as medidas de suporte à aprendizagem que haviam sido aplicadas no ano letivo anterior e ainda outras condições de saúde pertinentes dos alunos. Apesar dessa informação nos auxiliar na elaboração da visão geral da turma, as informações que poderiam ser realmente úteis para a EF eram escassas e, algumas delas, desatualizadas. Reconhecendo-se a importância do conhecimento do professor acerca das preferências, opiniões e atividades desportivas de contexto extraescolar foi realizado um levantamento dessas mesmas informações junto da turma (vide Anexo IV). Desta forma, o professor, como promotor da AF, eleva o conhecimento que possui da turma e estabelece interação com os alunos ao demonstrar interesse nos seus gostos e motivações pessoais (Vasconcelos et al., 2007).

Posteriormente, o acesso à rotação de espaços (vide Anexo II) e ao horário da turma desencadeou o processo de realização da planificação anual (vide Anexo V), cuja conceção acarretou diversas dificuldades e questões consequentes da inexperiência característica de uma fase precoce do estágio. Um dos aspetos que nos suscitou maior incerteza foi a periodização de matérias assumida pelo grupo de EF, designadamente a abordagem multimatérias, dado o nosso desconhecimento geral acerca da mesma. Todavia, estamos convictos de que esta abordagem, que pressupõe uma prática distribuída, é favorável para a motivação e aprendizagens dos alunos uma vez que o menor desfasamento entre a lecionação das matérias permite reforçar a continuidade das aprendizagens de forma mais efetiva e

proporcionar aos alunos maior diversidade de experiências, que mais facilmente poderão ir ao encontro das suas características e motivações pessoais, como preveem as finalidades da EF. De facto, a existência de um certo espaçamento entre repetições é favorável do ponto de vista das aprendizagens, sendo que, por contraste, um espaçamento excessivo não produz efeitos positivos (Barreiros, 2016).

## **1.2 Unidades Didáticas**

Entendemos que as UD's são documentos imprescindíveis para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas matérias a lecionar. De forma geral, a elaboração das várias UD's possibilitou o estudo mais aprofundados das ações técnicas, técnico-táticas e aspetos regulamentares das diversas modalidades, que se revelou preponderante para colmatar lacunas no saber próprio da profissão, que fundamenta a prática docente e está previsto no perfil de desempenho docente (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A concretização destes documentos exigiu capacidade de articulação de objetivos por nível, distribuição dos conteúdos e respetivas funções didáticas ao longo do período, sendo que encarámos o processo de gestão curricular com a flexibilidade que lhe é característica, conscientes da possibilidade e necessidade de adaptação ao contexto específico da escola, do ano e dos alunos, a fim de dar resposta à diversidade das suas necessidades. Nesta perspetiva, a concretização das UD's subentende que o professor projete as características das situações de aprendizagem e possibilidades de diferenciação pedagógica, tal como as estratégias e estilos de ensino aos quais recorrerá com o intuito de que os alunos alcancem o (seu) sucesso conforme as suas competências. Como consta no PFI, a distribuição dos conteúdos ao longo do período e respetivas funções didáticas a aplicar foi uma das objeções encontradas inicialmente, pelo facto de não termos referências que nos permitissem averiguar a viabilidade dessas decisões.

Estas decisões pré-interativas foram, indubitavelmente, das mais complexas que tivemos de tomar, pois exigem de nós uma visão e habilidade profundas para compatibilizar todas as variáveis a fim de definir para cada a UD objetivos SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-based*) que efetivamente traçassem um caminho a seguir numa ótica de planeamento micro. Em virtude do processo de adaptação, assente numa reflexão crítica constante, conseguimos, através da identificação de falhas, tornar mais assertivas as decisões relativas ao planeamento e proceder aos ajustes necessários no conteúdo das UD's de acordo com a realidade do ensino junto da turma.

### **1.3 Plano de Aula**

A produção desta ferramenta, onde convergem o pensamento e ação do professor (Siendentop, 2008), sofreu várias alterações de melhoria ao longo do EP. No início do ano letivo, numa perspetiva de preparação da nossa ação pedagógica, recebemos orientações gerais para a realização do plano de aula de acordo com o modelo com o qual já estávamos familiarizados.

As primeiras indicações que nos foram dadas foram relativamente à apresentação das componentes críticas e à informação presente no cabeçalho. No que concerne às componentes críticas fomos orientados no sentido de colocar apenas no corpo do plano de aula as componentes críticas dos gestos que pretendíamos observar e abordar com maior ênfase (apesar de serem trabalhados outros gestos técnicos, é priorizada a aprendizagem determinado(s) gesto(s), e no final descrever a totalidade das componentes críticas dos gestos da modalidade ou outras ações motoras. Esta organização facilitou imenso a articulação dos conteúdos com os objetivos específicos de cada um dos exercícios e o processo de avaliação formativa, dado que é inviável observar todas as componentes críticas na totalidade dos gestos da modalidade. Além do referido, esta estratégia permitiu-nos planear com maior clareza visto que exigiu uma definição mais concreta dos objetivos da aula. No cabeçalho foi-nos dada a indicação de que deveríamos colocar o número total de aulas da UD e contabilizar a respetiva aula dentro do número total, o que também acaba por ser muito coerente com a extensão e sequenciação de conteúdos.

O processo de melhoria do plano de aula acabou por seguir uma lógica de descoberta guiada, em que à medida que surgiam questões dilemáticas nas aulas havia a necessidade de fazer reparos na forma como este estava a ser construído, a fim de se tornar uma ferramenta cada vez mais completa e útil no decurso da ação pedagógica. A inclusão dos estilos de ensino, das áreas de competência do PASEO, das AE e da função didática foram outros aspetos que nos foram sugeridos e que aumentaram significativamente a eficácia do planeamento pois exigiu uma reflexão mais profunda e fundamentada acerca do pretendido em cada exercício na sequência das várias aulas, em articulação com as UD's e Plano Anual.

Para além de alterações estruturais, procederam-se, também, a modificações de conteúdo no que concerne à informação presente nas secções dos objetivos gerais, específicos e organização da tarefa, que frequentemente estavam fora do seu próprio âmbito. Inicialmente, a tarefa de definir objetivos gerais e específicos não foi trivial, pelo que era frequente a troca de informação nestas secções, que, inconscientemente, impactava

diretamente na nossa compreensão e consecução desses mesmos objetivos junto da turma, sendo que a definição de objetivos credíveis e atingíveis constitui um importante motivo para a aprendizagem (Barreiros, 2016).

A problemática da definição de objetivos, foi discutida em conjunto com os orientadores, o que claramente enfatizou, por um lado, a nossa excessiva preocupação inicial em selecionar exercícios, e por outro a falta de objetividade e articulação entre função didática e objetivos geral e específicos. Durante o processo, a consciencialização progressiva destas incongruências e a definição exata do que era objetivado para cada uma das aulas culminou na realização de planos de aula cada vez mais enriquecidos e direcionados para o que era realmente importante. A necessidade de sermos coerentes na identificação de objetivos confirma a perspetiva de Quina (2009), que afirma que os objetivos de aprendizagem constituem metas a alcançar, que orientam o professor e os alunos no caminho a seguir e na compreensão do que fazer e como fazer. O mesmo autor refere ainda que a formulação geral de objetivos possui alcance a médio/longo prazo enquanto os objetivos específicos operam a curto prazo, pelo que esta distinção é fundamental para um planeamento fidedigno. Grossman et al. (2009) refere-se à especificidade do conteúdo como uma prática central para o ensino da EF.

Outros progressos relacionaram-se com a definição de exercícios de aquecimento e retorno à calma, mais concretamente de mobilidade articular e alongamento, que diversas vezes era omitida, deixando ao acaso a intervenção do professor e a de possíveis intérpretes do plano de aula. Ao complementar esta ferramenta com indicações claras e específicas do que iria ser realizado nestas fases da aula a nossa intervenção saiu invariavelmente beneficiada, pois visualizámos e idealizámos aqueles exercícios de aquecimento ou alongamento consoante a modalidade e objetivos em questão.

Independentemente do modelo de plano de aula, as informações nele presentes devem ser objetivas e sucintas, onde são referidos os exercícios de aprendizagem, de acordo com a sequência que serão realizados, para a prossecução de determinados objetivos (Quina, 2009).

Desta forma, estamos convictos de que reunimos todas as condições para maximizar o potencial desta ferramenta (vide Anexo XVI), porém esta deve prezar pela sua praticidade e fácil interpretação.

## 1.4 Quadro Sinóptico Planeamento

Quadro 7-Quadro sinóptico do domínio planeamento (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Caracterização da turma</b>	•Questionários complementares à informação da ficha biográfica	✓Positivo. Conhecer os interesses dos alunos potenciou a nossa capacidade para prever situações para auxiliar e motivar de acordo com as matérias em que estes referiram ter mais facilidade/dificuldade ou interesse/desinteresse.
<b>Decisões pré-interativas a fim de definir objetivos SMART para cada UD</b>	•Aferir frequentemente o grau de concretização dos objetivos ao longo da UD. • Ajuste constante da extensão e sequenciação de conteúdos.	✓Positivo. O ajuste das UD's à medida permitiu planear melhor as aulas posteriores do ponto de vista de conteúdos. Importante para o desenrolar das aprendizagens ao ritmo específico dos alunos. ✗Inconclusivo. O alcance dos objetivos não foi aferido sistematicamente no tempo, o que dificulta o planeamento para períodos ou anos seguintes. Checklists poderão interessantes para o professor se situar nas aprendizagens dos alunos.
<b>Distinção de objetivos gerais e específicos (plano de aula)</b>	•Seguir os exemplos dados pelos orientadores •Garantir a articulação entre função didática, objetivos gerais e específicos.	✓Positivo. A correção constante dos orientadores neste sentido provocou uma maior sistematização e consciencialização na definição de objetivos. ✓Positivo. Refletir acerca da complementaridade destes 3 parâmetros, fez-nos repensar a sua escrita e descrição no plano de aula, culminando em versões mais aproximadas do pretendido.
<b>Seleção de poucos conteúdos/componentes críticas por aula</b>	•Selecionar 1 a 2 gestos técnicos e/ou ações técnico-táticas, componentes críticas a incluir no plano e focar-se nas mesmas.	✓Positivo. Maior assertividade e facilidade em direcionar o nosso foco para determinados conteúdos nas aulas.( melhor instrução, gestão)

## 2. Realização

Subsequentemente à fase de planeamento, surge a fase interativa do ensino onde o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática toda a planificação anterior. Ao longo do EP esta fase concretizou-se através da intervenção pedagógica (Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento) junto de uma

turma, onde pretendemos desenvolver a nossa capacidade de ensino, articulando da melhor forma as dimensões da intervenção pedagógica a fim de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas e de qualidade, indo ao encontro do perfil de desempenho geral da profissão (Decreto-lei n.º 240/2001).

## **2.1 Dimensão da Instrução**

O processo de ensino-aprendizagem trata-se de uma interação constante professor-aluno, regulada pela comunicação efetuada entre estes intervenientes. Através de comportamentos de instrução o professor transmite informações acerca das situações de aprendizagem que propõe, designadamente sobre “o quê, o como e o porquê de fazer” (Quina, 2009).

Neste âmbito, a comunicação com os alunos a fim de regular o seu processo de aprendizagem foi um processo desafiante, na medida em que o conteúdo da informação transmitida para os alunos, dependendo do seu objetivo, deve corresponder a determinadas características discursivas e provocar certos efeitos/resultados nos alunos. Esta dimensão inclui a preleção, o questionamento, o feedback pedagógico e a demonstração, sendo que em cada uma destas subdimensões surgiram diferentes dificuldades.

### **2.1.1 Preleção e Questionamento**

No que concerne à preleção propriamente dita, os momentos iniciais e finais em que o professor comunica e interage com a turma são efetivamente preponderantes para o momento de introdução e conclusão de uma aula. Numa instância inicial, como disposto no PFI, predominava alguma falta de confiança e assertividade na abordagem inicial e final, que certamente transparecia para os alunos. As lacunas relacionadas com a pertinência e clareza do discurso, com a interação estabelecida com os alunos e com o tempo de transmissão de informação tornavam os momentos de preleção pouco eficazes e incoerentes no tempo. Na preleção inicial, principalmente, existia a crença de que deveria ser transmitida muita informação para que posteriormente não houvesse a necessidade de interromper o decorrer da aula para esse efeito, porém deparávamo-nos com uma grande quantidade de tópicos que queríamos transmitir (apresentação de objetivos da aula, informações relativamente à aula anterior, questionamento, demonstrações de gestos técnicos, explicação de determinadas nuances do funcionamento da aula). Ainda que o esforço de preparação do discurso fosse notável, o tempo despendido era, na maior parte das vezes, superior ao que

estava estipulado no plano de aula e tendia a ser maior com os episódios de demonstração. A situação mais prejudicada com esta situação era a última fase da parte fundamental da aula maioritariamente ocupada por situações de jogo.

Algumas das estratégias adotadas em função das características da turma, e que se revelaram úteis, foram a definição de rotinas para o posicionamento dos alunos no início da aula, a repartição da informação em diferentes momentos da aula e utilização do questionamento.

Estas estratégias foram ao encontro das sugestões da orientadora e estiveram em conformidade com a literatura, que reforça a transmissão de informação inicial breve, e significativa dos objetivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula situando os alunos nas suas aprendizagens, sendo que o professor deve recorrer ao questionamento ou à reformulação da informação transmitida para garantir a compreensão dos alunos (Martins et al., 2017). O posicionamento dos alunos também teve uma forte influência na transmissão de informação, pois ao contrário de quando iniciávamos a aula com estes sentados no banco, a definição de uma posição inicial, e muitas vezes já interligada com os conteúdos da aula, definia claramente o início da aula onde os alunos sentiam a necessidade de ouvir.

Quanto à preleção final, estávamos cientes dos aspetos que poderiam orientar o nosso discurso de forma geral, todavia as informações transmitidas tinham de refletir de forma sucinta os acontecimentos observados ao longo da aula, no tempo disponível, o que nem sempre foi uma tarefa simples. Existem várias técnicas que o professor pode aplicar numa ótica de conclusão da aula de forma que o momento de retorno à calma e a interação final sejam adequados. Estas técnicas incluem a desaceleração progressiva dos alunos, a consolidação das aprendizagens através da recapitulação dos aspetos alcançados e a alcançar e ligação com aulas posteriores. Além do mais, é um momento em que o professor deve elogiar o progresso e esforço dos alunos de forma a motivá-los para as próximas aulas (Martins et al., 2017).

À medida que desenvolvemos a nossa capacidade de observação e direcionámos o foco das nossas aulas para determinados conteúdos fomos sendo progressivamente capazes de realizar balanços finais mais assertivos, direcionados para os objetivos da própria aula e interagir de forma mais positiva com os alunos, o que impactou substancialmente noutras dimensões pedagógicas como o Clima/Disciplina.

Diretamente relacionado com a preleção, o questionamento adquiriu maior importância nos episódios de instrução dado que foi uma técnica privilegiada para aferir a compreensão dos alunos relativamente à informação transmitida e despoletar reflexões acerca da sua prestação nas situações de aprendizagem apresentadas.

### **2.1.2 *Feedback***

No que diz respeito ao *feedback*, sendo este conhecido como a reação do professor à prestação dos alunos (Carreiro da Costa, 1988), trata-se de uma ferramenta de comunicação poderosa na medida em que revela a interatividade do processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência a prestação do aluno em determinadas ações motoras requeridas.

No princípio do nosso percurso formativo, a preocupação com questões organizacionais e de funcionamento dos exercícios reduziu a capacidade de emissão de *feedback*, estando este maioritariamente direcionado para questões de contexto. Esta dificuldade sentiu-se principalmente a nível dos jogos desportivos coletivos, à exceção de modalidades com as quais tivemos contacto como o andebol, pela quantidade de situações imprevisíveis e rápidas que decorrem no jogo. Destacámos a importância da individualidade do nosso percurso de vida desportivo e académico na nossa intervenção pedagógica, uma vez que encontrámos algumas zonas de conforto no meio do complexo ato de ensinar.

Inicialmente (PFI) expusemos a lacuna relativamente ao domínio das matérias de ensino, sendo que um conhecimento profundo das matérias revela-se crucial na intervenção do professor e na capacidade que possui para corrigir erros de execução primários antes dos secundários (Quina, 2009). Ao passo que as bases das modalidades, a definição dos objetivos para a aula e os conteúdos a abordar se tornaram mais claros, passámos a focar em menos conteúdos técnicos e técnico-táticos de cada vez, aumentando a frequência do *feedback*, ainda que em termos de objetividade (avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo) exista um longo trabalho pela frente.

Uma estratégia que aplicámos ao longo do processo foi o registo informal de *feedbacks* de professores em observações semanais que nos comprometemos a realizar, a fim de analisar os mesmos, dado que, na sua maioria, estavam focados para aspetos-chave da execução dos alunos, o que foi útil para a nossa própria orientação.

Na condição de professores sentimos a responsabilidade de controlar inúmeras variáveis ao longo de uma aula e ainda emitir *feedback* objetivo e dar reforço positivo aos alunos. No decorrer do EP, deparámo-nos com outras questões respeitantes ao efeito deste

*feedback* nos alunos, e começámos a questionar a forma e a atenção que dedicávamos a este tipo de interação com os alunos. A partir desse momento começámos a aprimorar esta interação com base na empatia, confiança e proximidade com os alunos, tornando-nos cada vez mais conscientes de que o reforço positivo desempenha um papel fundamental nas aprendizagens dos alunos que se encontram num processo de desenvolvimento bio-psico-social (Engel, 1977). Para além disso, sabendo que a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (competência, autonomia e relação) está associada à sua motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000), houve preocupação em direcionar o nosso *feedback* para o efeito, uma vez que fomenta a perceção de competência o que tem influência na motivação autónoma dos alunos (Mouratidis et al., 2008).

O formato multimaterias e a dimensão da turma colocaram à prova a capacidade de emissão de *feedback* cruzado que, no início, era nula. Como referenciamos mais adiante, os progressos na dimensão gestão induziram a melhorias imediatas na interação com a turma à distância.

Algumas das dificuldades demonstradas por professores em processo formativo evidenciam os processo de interação com os alunos no que diz respeito à gestão do uso do *feedback* corretivo e de carácter positivo e motivador e do estabelecimento de proximidade com os alunos para a emissão de *feedback* quinestésico (Asún Dieste et al., 2019).

Corroboramos as conclusões destes autores pois, de certa forma, revemo-nos nessas mesmas dificuldades ao longo do EP. Nesta linha de pensamento, destacamos o fecho do ciclo do *feedback*, mais concretamente no acompanhamento da prática posterior à emissão de *feedback* a fim de verificar os seus efeitos, como um aspeto onde encontrámos dificuldades. Contudo, já se alcançaram alguns progressos neste sentido, ao ser demonstrada capacidade de colocar em prática o princípio da repetição, proporcionando ocasiões de repetição dos gestos, sobretudo no Atletismo, na Ginástica e recentemente no Voleibol, para que os alunos assimilem as correções que lhes foram sugeridas, fechando assim o ciclo de *feedback*.

### **2.1.3 Demonstração**

Por fim, na dimensão instrução, referimo-nos à demonstração, que apesar de parecer uma prática simples e útil, quando empregue indevidamente poderá resultar em efeitos adversos. O ato de demonstrar levanta algumas questões que o professor deve considerar ponderadamente, tais como a utilização dos alunos como agentes de ensino, a utilização de

imagens e vídeos como modelos e a dinâmica da demonstração em si. Em primeiro lugar, é utópico o professor acreditar que terá sempre as condições perfeitas para a demonstração, pois esta dependerá de vários fatores. A utilização dos alunos é uma mais-valia, contudo é necessário integrar e educar os alunos neste processo uma vez que, numa fase inicial, deparámo-nos com atitudes fora da tarefa aquando das demonstrações que claramente constituem momentos essenciais para a compreensão do exercício. Contudo, as vantagens da demonstração são superiores à da instrução verbal pelo que a informação percebida pelo sistema visual é mais poderosa e detalhada (Barreiros, 2016).

Neste sentido, acreditamos que o professor deve estabelecer rotinas, ter em especial atenção o seu posicionamento face aos alunos e a captação da atenção da turma. Em concordância com a ideia de Barreiros (2016) e de acordo com as características da turma, foi privilegiada a demonstração ao longo das aulas, apesar de, numa fase inicial, o foco na instrução verbal se sobrepor à concretização de uma demonstração clara e completa. Outras estratégias aplicadas no âmbito da demonstração foram a utilização de vídeos e imagens (NASPE, 2009) que cumpriram totalmente com o seu propósito resultando em efeitos satisfatórios.

## **2.2 Dimensão da Gestão**

Esta dimensão implica uma gestão simultânea das situações de aprendizagem, comportamentos dos alunos e clima emocional, refletindo a capacidade de organização do professor que é indispensável para o sucesso pedagógico. (Quina, 2009)

Os principais desafios enfrentados nesta dimensão foram a conceção de estruturas organizativas eficazes e a gestão do tempo útil da aula que, naturalmente, impactaram em outra área importante: o comportamento da turma. A dimensão da turma, foi um aspeto que exigiu uma habilidade de conceber formas de organização dos exercícios facilitadoras em termos de transições, rotações e número de elementos a praticar de forma a garantir a maximização de oportunidades de prática (Martins et al., 2017), no espaço existente. Outro aspeto importante foi compreender como gerir a aula da forma mais eficiente possível nos diferentes espaços. A lecionação em espaços menos amplos facilitou a instrução e controlo da turma, porém despoletou a necessidade de adotar sistemas organizativos que proporcionassem exercitação de qualidade aos alunos. Um exemplo claro foi na matéria de Voleibol, em que se associou o trabalho de aptidão física atendendo que a variabilidade da

trajetória da bola condicionou várias vezes o desempenho dos alunos quando estes se encontravam muito próximos.

A definição de rotinas de trabalho e a incorporação de exercícios de aptidão física, no espaço G1(pavilhão) foi, também, um processo moroso. Foram várias as tentativas-erro até encontrar a forma de trabalho mais funcional. Particularmente, a articulação da aptidão física com o Voleibol ou com o badminton foi um grande desafio na medida em que requeria uma organização de material, de transições, de tempo e de alunos exigente para o professor. Para ultrapassar esta situação, que era frequentemente causadora de comportamentos indesejados, foi privilegiado protocolo *tabata* (com música) para o trabalho de aptidão física, onde existia uma folha de registo de repetições com indicação dos exercícios a realizar (vide Anexo XV), mantendo-se a dinâmica ao longo das aulas. A inclusão dos alunos nas rotinas organizativas da aula foi também uma estratégia frequentemente utilizada, com retorno positivo.

Em relação à gestão do tempo útil de aula, um aspeto preponderante foram as transições, uma vez que o professor deve procurar diminuir o tempo despendido nestes episódios (Martins et al., 2017; Carreiro da Costa, 1984). O método mais eficaz no controlo das transições foi manter uma certa estabilidade na estrutura base da aula, isto é, trabalhar com exercícios possíveis de serem ajustados através de progressões e variantes do mesmo exercício. A fixação dos grupos de trabalho em cada um dos campos também foi muito vantajosa, na medida em que as trocas eram somente realizadas dentro do próprio grupo, evitando-se trocas mais demoradas que, quando necessárias, eram geridas pelo professor.

Portanto, para que a organização geral da aula fosse bem-sucedida, aplicámos diversos procedimentos e estratégias previstas na literatura, com a finalidade de tornar a gestão de aula mais eficaz, tais como: a organização, no espaço, do material necessário para os exercícios antecipadamente ao horário da aula (quando possível), a formação prévia dos grupos ( que constou sempre no plano de aula), a sinalização de áreas e estações, exercícios com sinalizadores (sinalizadores maiores para uma maior visibilidade e sinalizadores mais pequenos que não interferissem na prática motora dos alunos), documentos com indicações dos exercícios a realizar (indicações de situações por vagas no basquetebol, afixadas em cada uma das tabelas) ou com imagens representativas( exercícios de condição física), marcas de giz no chão (para uma formação em xadrez por exemplo), a responsabilização dos alunos pela organização do material ( o professor coloca o material num dos corredores e um aluno de cada grupo é responsável por dispor o material no seu corredor, arrumação do material)

e a distribuição prévia de coletes. A aplicação destes procedimentos ao longo das aulas contribuiu substancialmente para uma organização mais sistemática e adaptada à dinâmica da turma e características do espaço.

A partir do momento que se começaram a criar determinadas rotinas com os alunos, que segundo Siedentop e Tannehill (2000) caracterizam um sistema de organização eficaz, as aulas tornaram-se mais fluídas do ponto de vista de organização e motivantes, principalmente as aulas que incluíam aptidão física. As sugestões e correções da orientadora foram essenciais neste processo uma vez que a gestão da dinâmica de aula exigiu de nós um planeamento adequado ,para que fosse alcançada uma gestão efetiva e rápida do material no espaço, e a definição de momentos de transição. Para além disso as sugestões que nos foram dadas melhoraram a nossa capacidade de nos reinventarmos para apresentar ,dentro de uma estrutura de aula fixa, experiências significativas e desafiantes através de estratégias como a definição de critérios de êxito quantificáveis, mecanismos de recompensa e a criação de situações de ensino aproximadas ao jogo com uma vertente competitiva e lúdica (Quina, 2009).

Logicamente, que os contratempos que enfrentávamos na gestão do tempo estiveram intimamente relacionados com a gestão das transições e dos próprios exercícios, sendo que conforme criámos rotinas e métodos de organização mais adequados à turma, com a qual estabelecemos empatia crescente, fomos adquirindo maior habilidade na gestão do tempo dos exercícios, maximizando o tempo de empenho motor dos alunos.

Uma outra condicionante que afetou esta gestão de tempo foi o atraso dos alunos na passagem de um bloco para outro no início da aula. No bloco de 45 minutos de EF o início da aula coincidia com o final da aula anterior (sem intervalo), o que requeria uma gestão adequada do tempo e ainda a tomada de decisões de ajustamento como vamos expor mais adiante.

A gestão da turma como um todo, implica também a inclusão e controlo da atividade de alunos dispensados da parte prática da aula. Nas primeiras aulas em que nos deparámos com esta situação percecionámos claras dificuldades na atuação, conforme descrito no PFI. A enumeração de diferentes possibilidades de tarefas para estes alunos facilitou a sua inclusão na aula, sendo que, numa fase posterior, tendo essa informação demonstrámos capacidade em apresentar determinadas situações de aprendizagem que potenciassem essa mesma participação.

Por último, referir o impacto de todas estas medidas organizativas no comportamento dos alunos. Conforme Piéron (1992), a maioria dos comportamentos inadequados surgem quando os alunos não têm tarefas atribuídas, estão em filas de espera ou em longos períodos de organização. Por conseguinte, a evolução alcançada em termos organizacionais influenciou os comportamentos que se verificavam, principalmente nas transições menos bem conseguidas, nos episódios demasiado prolongados de gestão e nos tempos de espera sem objetividade ou tarefa associada.

Um outro aspeto fulcral no controlo do comportamento dos alunos foi a gestão dos grupos de trabalho. Inicialmente, devido ao desconhecimento geral da turma e dos seus níveis de desempenho, diversas vezes que se agruparam elementos com tendências desviantes de comportamento, porém no decorrer do EP recolhemos várias informações que permitiram equilibrar a formação de grupos fossem eles homogéneos ou heterogéneos.

### **2.3 Dimensão da Clima/Disciplina**

A gestão dos comportamentos dos alunos e o estabelecimento de um clima de aula positivo e favorável às aprendizagens dos alunos foi um equilíbrio difícil de encontrar conforme apontámos no nosso PFI, porém a partir do momento em que a interação professor-aluno melhorou ambas as dimensões saíram favorecidas. Tanto um clima direcionado para a tarefa como a adoção de estratégias de ensino promotoras do locus de causalidade interno dos alunos ,orientado para a regulação do comportamento disciplinado, predizem positivamente a disciplina autorreportada pelos alunos na EF (Papaioannou, 1998).

Cloes et al. (1998; citado por Oliveira, 2002) categorizam os comportamentos de indisciplina em quatro dimensões distintas: a dimensão dos comportamentos gerais, onde estão inseridas condutas como a ausência às aulas, agressividade, nervosismo; a dimensão relativa à atividade física, da qual fazem parte comportamentos como não trazer material adequado, abandono da atividade, desrespeito pelo material e perturbação do ambiente; a dimensão em relação ao professor que se relaciona com conflitos relacionais e recusa de autoridade; e, por último, a dimensão em relação aos colegas, que se refere ao desrespeito e às agressões físicas e verbais. Esta tipologia de comportamentos era observável, principalmente, em quatro alunos da turma o que condicionou o planeamento das aulas.

No entanto, a inatividade de alguns alunos e os comportamentos fora da tarefa surgiam frequentemente quando os períodos de organização eram extensos, o que vai ao encontro do que é apontado por Piéron (1992) relativamente aos comportamentos

indesejados dos alunos. Essa dinâmica verificou-se também quando a tarefa não era o suficientemente desafiante para os alunos ou quando não havia controle efetivo da parte do professor (Quina, 2009).

Devido às dificuldades iniciais encontradas no controle e organização da atividade dos alunos (PFI), a prevalência de comportamentos fora do contexto da aula foi superior, impactando diretamente no clima ao longo da aula. Porém, estas situações exigiram de nós uma tomada de posição e maior coerência nas interações com os alunos.

Assim que definimos o nosso posicionamento em relação aos comportamentos aceitáveis e reprováveis, os alunos ajustaram a sua atitude, todavia tentámos manter uma certa flexibilidade em determinadas situações procurando consciencializar e alertar os alunos, antes de qualquer punição.

As estratégias aplicadas na ótica da disciplina incluíram a repreensão verbal efetiva, a desvalorização do comportamento inapropriado tolerável, a privação da realização de determinados exercícios durante um intervalo de tempo estipulado pelo professor e corrida à volta dos campos. Estas técnicas revelaram-se eficazes quando aplicadas de forma oportuna e segura da parte do professor, sendo que o respeito pela palavra do professor levou o seu tempo, dadas as inseguranças iniciais no processo de lecionação. Por outro lado, também procurámos enaltecer comportamentos assertivos através de reforço positivo junto do aluno ou do grupo.

De forma que a que disciplina nas aulas seja alcançada, o professor deve diversificar as formas de intervenção, podendo optar pela realização de acordos disciplinares com os alunos (Martins et al., 2017), que poderão fazer diferença na futura experiência de ensino.

Quanto às situações de aprendizagem, o objetivo ao longo das aulas foi principalmente a adequação das mesmas aos objetivos e interesses da turma, através de situações mais dinâmicas e competitivas, o que vai ao encontro das condições de sucesso no ensino de atividades físicas propostas por Carreiro da Costa (1985).

Toda esta conjuntura de adaptação da ação do professor gerou alterações positivas no clima de aula que se tornou mais leve e controlado, propiciando as aprendizagens e interações professor-aluno. Destacamos a importância atribuída à comunicação frequente à disponibilidade evidenciada para com a turma.

## **2.4 Decisões de Ajustamento**

Esta foi seguramente a dimensão em que percecionámos uma evolução mais pronunciada, uma vez que a capacidade inicial de ajustamento era muito reduzida face ao contexto real de aula. O processo de tomada de decisão implicou uma reflexão contínua acerca dos resultados das nossas ações, sendo que as primeiras grandes decisões nas quais sentimos dificuldade foram o ajuste das situações de aprendizagem consoante o número de alunos presentes, conforme disposto no PFI. No caso específico do 8ºD, existiam alunos que estavam presentes na aula e que simplesmente se recusavam a participar no exercício ou simplesmente destabilizavam o grupo de trabalho onde estavam inseridos. Neste sentido, um dos primeiros dilemas era a tentativa de inclusão destes alunos nas atividades de aprendizagem (dimensão gestão) e o segundo era ajustar as mesmas quando estes decidiam simplesmente não colaborar. Foi uma dicotomia morosa de gerir que causou muitos constrangimentos ao longo do 1º período. Após assumirmos a atitude destes alunos como uma constante, adotámos um planeamento mais sistemático que nos permitisse prever determinadas situações, visando uma decisão o mais rápida e ajustada possível.

Numa fase posterior, com a naturalidade crescente neste processo, surgiu uma maior preocupação no ajuste das características das situações de aprendizagem e de equipas em situações de jogo. Esta capacidade de decisão esteve muito dependente da nossa capacidade de observação, pois a confirmação de que determinados alunos não estavam a obter sucesso numa atividade com determinadas características requeria da nossa parte um ajuste rápido e consciente, a fim de proporcionar oportunidades de exercitação ajustadas. Ainda que no planeamento (plano de aula, UD's) constassem progressões pedagógicas, existia a necessidade de realizar adaptações no momento da aula dadas as respostas motoras dos alunos às tarefas propostas.

A assimilação dos alunos relativamente a conteúdos técnicos e técnico-táticos também foi um aspeto que implicou a realização de ajustes na extensão e sequenciação de conteúdos anteriormente prevista, pelo que nos tornámos gradativamente mais realistas nesse sentido, atribuindo mais tempo a conteúdos pouco consolidados e proporcionando aos alunos mais oportunidade de repetição.

Como exposto anteriormente, a aula do bloco de 45 minutos da turma do 8ºD tinha início ao horário de término da aula anterior, isto é, sem intervalo, o que significa que o tempo de deslocação e preparação rápida para a aula já envolvia o próprio tempo disponível para a aula. Inicialmente, por não nos apercebermos do impacto deste pormenor levávamos

o planeamento avante e a aula não era devidamente aproveitada, pelo que, à medida que a situação se repetiu, ajustámos definitivamente esta situação no nosso planeamento. Assim sendo, optou-se por exercícios de aquecimento mais simples onde os alunos já pudessem estar distribuídos nos seus campos e com os respetivos coletes para a situação de jogo, o que facilitou o aproveitamento e gestão do tempo de aula.

As condições meteorológicas também envolveram capacidade de tomada de decisão face ao plano aula previsto, sendo que quando a aula no exterior ficava comprometida, num dos espaços não havia qualquer alternativa de ocupação de um espaço coberto alternativo sem ser a típica sala de aula. Os constrangimentos causados eram de várias ordens, na medida em que podiam apenas limitar certo tipo de exercícios ou até mesmo inviabilizar a concretização da aula. Estes cenários geraram inicialmente uma grande preocupação pelo facto de não termos a capacidade de ajustar uma aula na totalidade. As primeiras experiências menos bem conseguidas foram alavancas para um planeamento mais sistemático no futuro que nos permitiu elevar a nossa confiança para decidir e agir nestas eventualidades.

## 2.5 Quadro Sinóptico Realização

Quadro 8-Quadro sinóptico do domínio realização (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Grande quantidade de informação na preleção. Pouca objetividade.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Repartir a informação inicial ao longo da aula.</li> <li>•Focar no mínimo útil e necessário para a realização das tarefas e complementar conforme estas decorrem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Positivo. Maior rentabilização do tempo de aula. A distribuição da informação pode surgir em momentos de pausa/trocas para efeitos de recuperação dos alunos e evitou períodos de preleção prolongados.</li> <li>✓Menor informação para os alunos que acaba por ser mais direto e perceptível pelos alunos. A utilização do questionamento permite a formulação de resposta para aspetos que poderiam exigir grandes explicações.</li> </ul>

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Feedback (diversificado) acerca do conteúdo + Feedback cruzado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Direcionar a intervenção para os aspetos que definimos como “foco” da aula.</li> <li>•Utilizar posicionamento estratégico para observar toda a turma, sem grandes movimentações.</li> </ul>	<p>✓Positivo. O foco da aula permitiu dar um “rumo” ao <i>feedback</i> e torná-lo mais frequente. O estudo contínuo dos conteúdos também permitiu intervir com mais confiança.</p> <p>✗O <i>feedback</i> acerca do conteúdo foi, no geral, pouco diversificado em termos de objetivo.</p> <p>✗Por atingir. A definição de posicionamento não foi aplicada com regularidade. O controlo de vários eventos em simultâneo é ainda uma dificuldade.</p>
<b>Utilização do questionamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Certificar-me que em todas as aulas faço questões. Levar as questões formuladas.</li> </ul>	<p>✓Positivo. Maior confiança no lançamento de questões pertinentes aos alunos evitando perguntas sem enquadramento com a aula.</p>
<b>Conceção/Seleção de estruturas organizativas da atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Manter a estrutura durante da aula. Trabalhar com várias variantes do mesmo exercício.</li> <li>•Rotinas.</li> <li>•Limitar as trocas dentro dos grupos de trabalho ou de nível.</li> <li>• Utilização de espaços fora dos campos.</li> </ul>	<p>✓Positivo. O trabalho com uma estrutura estável em termos espaciais e organizacionais permite maximizar o tempo útil de aula.</p> <p>✓A gestão das trocas dentro de grupos mais pequenos facilitou a organização geral da turma. Para além de que a utilização da mesma estrutura ao longo das aulas facilitou a automatização de trocas.</p> <p>✓Positivo. A rentabilização de todo o espaço permitiu maior qualidade de exercitação dadas as dimensões da turma.</p>
<b>Minimizar comportamentos fora da tarefa + Motivar os alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Minimizar tempos de espera ou episódios longos de organização.</li> <li>•Tarefas mais competitivas. Mais jogo.</li> </ul>	<p>✓Positivo. A melhoria na estrutura organizativa da aula acarretou melhorias na organização e transições da aula. O que de modo geral fez com que houvesse menos comportamentos fora da tarefa e paragens dos alunos.</p> <p>✓O jogo foi das situações mais motivantes e pela qual os alunos perguntavam todas as aulas, o que os motivou mais para a prática.</p>
<b>Ajuste aula devido às condições meteorológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter um plano de aula com atividades alternativas.</li> </ul>	<p>✓Positivo. Quando essa situação ocorreu no 2º período consegui ajustar rapidamente estava preparada para isso.</p>

### **3. Avaliação**

O processo de avaliação resulta do confronto entre duas realidades: a que se percebe e a perspectiva ideal dessa mesma realidade (Nobre, 2015).

A fim de potenciar as aprendizagens dos alunos, fala-se no conceito de avaliação pedagógica que prevê que todos os alunos, independentemente do que os difere, aprendam dentro do currículo nacional previsto (Fernandes, 2020).

Como processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação assume uma proporção importante para o aluno, no sentido de orientar o seu percurso escolar e certificar que aprendizagens é que foram desenvolvidas (Decreto-Lei n.º17/2016). A avaliação realizada ao longo do ano letivo incluiu a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação.

#### **3.1 Avaliação formativa inicial**

A avaliação formativa inicial teve lugar no início de cada UD constituindo-se um pilar fundamental no processo de refinamento do planeamento, na medida em que define o ponto de partida para os alunos e para o professor.

A construção dos instrumentos de avaliação formativa inicial foi uma das tarefas que nos deparámos inicialmente, onde a partir das AE definidas para o respetivo ciclo de ensino selecionamos os conteúdos basilares da modalidade (vide Anexo VIII). As questões que sobressaíram foram: a adequação desses instrumentos à capacidade do professor e a seleção dos conteúdos necessários para traçar o perfil de desempenho dos alunos. Uma vez que este momento avaliativo é essencial para a fundamentação de estratégias de diferenciação pedagógica e facilitação da sua integração escolar (Decreto-Lei n.º17/2016), deve permitir ao professor formatar uma ideia global sobre cada um dos alunos da turma. Para que a função desta modalidade de avaliação fosse concretizada, rapidamente percebemos que as situações a apresentar neste tipo de aulas teriam de ser adequadas de forma a informar o professor dos aspetos que pretende observar. Estas situações poderão incluir situações jogadas que os alunos eventualmente já conheçam ou situações simples e agradáveis para os alunos, que aumentem o seu grau de motivação em concordância com o que refere Quina (2009). De acordo com a literatura e conjuntamente com as sugestões da orientadora procurámos transmitir aos alunos que estas aulas são também potenciais oportunidades de aprendizagem (Carvalho, 1994; Quina, 2009).

Apesar da pouca objetividade nas observações que realizávamos inicialmente e a dificuldade em diferenciar o nível dos alunos nos vários conteúdos, conseguimos tirar bom partido deste momento para planeamento das aulas posteriores, o que foi extremamente importante.

### **3.2 Avaliação formativa**

O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico em que a necessidade proeminente é a da interação social onde existe comunicação professor-aluno, de carácter bilateral, acerca do trabalho que é desenvolvido nas aulas (Fernandes, 2020). Desde o começo do EP, que nos foi transmitido o valor formativo da desta modalidade de avaliação e a sua continuidade em todas as aulas (Carvalho, 1994).

Apesar de estarmos cientes da mudança de paradigma da qual a avaliação tem sido alvo, deparámo-nos com a dificuldade de a operacionalizar. Como exposto no PFI, foi imperativo estabelecer um equilíbrio entre a quantidade de parâmetros selecionados, a nossa capacidade de observação e a dimensão da turma, ou seja, o número de alunos a avaliar. A falta de objetividade nos conteúdos a avaliar inviabilizou os nossos registos nas primeiras semanas de estágio, contudo ao nos apercebermos destes resultados adotámos diferentes estratégias que nos permitissem um registo cada vez mais criterioso e sistemático e acima de tudo interativo, isto é, encarado como uma dupla retroação, sobre o aluno e sobre o professor (Noizet & Caverni, 1985).

A utilidade do carácter formativo da avaliação, à medida que nos compatibilizámos com o mesmo, contribuiu para uma melhor regulação do ensino e das aprendizagens dos alunos, pois as falhas dos alunos constituíram meios privilegiados para distribuir feedback a fim de os apoiar na superação das suas dificuldades e nunca para os penalizar (Fernandes, 2020).

Para a elaboração destes registos recorremos a diferentes instrumentos cuja viabilidade e praticidade foram testadas ao longo do processo, a fim de perceber qual seria o mais adequado à nossa forma de trabalho e organização. A utilização de grelhas individuais para cada uma das aulas revelou-se confusa e pouco eficaz, pelo que posteriormente optámos pela utilização de uma grelha onde constavam todas as aulas a lecionar e que posteriormente era completada com os conteúdos a apreciar (vide Anexo IX). No futuro poderá ser útil agrupar em grelhas para cada UD separadamente ou utilizar, nesses moldes, listas de

verificação de comportamentos do aluno a fim de conseguirmos ter uma visualização clara para cada UD e regular melhor o processo formativo dos alunos.

### **3.3 Avaliação Sumativa**

Dada complementaridade da avaliação sumativa e formativa, as dificuldades que identificámos inicialmente (PFI) a nível dos processos de recolha de informação impactaram na forma como concretizámos a avaliação sumativa, que por sua vez possui um carácter mais sistemático e classificativo. Todas as incongruências resultantes das nossas apreciações refletiram-se na dificuldade em classificar os alunos e na fraca assimilação dos critérios de avaliação. A sistematização deste processo foi influenciada positivamente pelos progressos alcançados nas restantes modalidades de avaliação, permitindo que o resultado final fosse mais próximo do pretendido. As AE preveem várias possibilidades de sucesso dos alunos através da conjugação dos três níveis de desempenho nas diferentes matérias. Identificamos que a compreensão desta dinâmica é ainda um objetivo a atingir, que não se clarificou durante o processo de EP, daí a reforçarmos a necessidade de refinar os instrumentos de avaliação que utilizamos e utilização que lhes damos junto dos principais intervenientes: os alunos.

Apesar de reconhecermos o nosso crescimento na consecução da avaliação sumativa, acreditamos que tornar claros os critérios de avaliação (vide Anexos VI, VII) para os alunos e ser mais específicos nas informações que lhes damos acerca do estado das suas aprendizagens teriam sido duas estratégias importantes para uma avaliação mais completa e significativa para os alunos.

### **3.4 Autoavaliação**

Existem várias questões dilemáticas em torno da autoavaliação que, de certa forma, nos inibiram de a aplicar com maior intencionalidade e utilidade. Ao invés do que ainda se acredita, a autoavaliação não consiste numa consulta final dos alunos, mas assume um duplo propósito educativo: a regulação do processo de aprendizagem do aluno segundo critérios e a formação do aluno como indivíduo e cidadão (Nobre, 2015).

A autoavaliação foi realizada com base nos perfis de aprendizagem para cada uma das áreas de avaliação (conhecimentos, desempenho prático e atitudes e valores) num questionário online disponibilizado aos alunos na plataforma *classroom* (vide Anexo XIV), o que foi positivo pois permitia que rapidamente os alunos acessem ao mesmo e

respondessem através do seu telemóvel pessoal. O carácter das respostas foi meramente quantitativo o que permite contrapor com a avaliação final de período que é igualmente quantitativa em todos os parâmetros. Apesar de aplicarmos esta modalidade de avaliação no final de cada período letivo, acreditamos que a sua abordagem deve ser encarada como um processo consciente onde os alunos compreendem a responsabilidade que possuem na regulação das suas aprendizagens e têm oportunidade de se manifestar. Para que consigamos trazer um novo significado a este momento teremos de observar outras realidades e conferir novas perspetivas na literatura existente.

### 3.5 Quadro Sinóptico Avaliação

Quadro 9-Quadro sinóptico do domínio avaliação (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Adequação dos instrumentos de recolha de informação à capacidade do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Menos parâmetros na grelha de registo.</li> <li>•Organizar os grupos por ordem alfabética.</li> </ul>	<p>✓Positivo. A avaliação de parâmetros estritamente essenciais para a perceção global de cada aluno facilitou o processo de avaliação.</p> <p>✓Positivo. Numa fase inicial a organização dos alunos pela pauta facilitou o registo, uma vez que estávamos em processo de conhecer os alunos.</p>
<b>Conceção de instrumentos de avaliação formativa práticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar uma grelha semelhante à das presenças para registos contínuos.</li> </ul>	<p>✓Positivo. A utilização de uma grelha para única facilitou os registos e a distribuição dos conteúdos por aula.</p> <p>✗Menos Positivo. Visualização pouco clara da avaliação ao longo da UD. Opção: listas <i>checklist</i>.</p>
<b>Articulação dos critérios a níveis de desempenho/padrões.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Questionar a orientadora e outros professores acerca da classificação para efeitos sumativos.</li> </ul>	<p>✗Inconclusivo. Apesar da explicação da orientadora senti dificuldade em concretizar a avaliação sumativa na prática. Questionar outros professores fica como uma opção a realizar.</p>
<b>Abordagem da autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Questionar professores, orientadores</li> <li>• Ver outras realidades.</li> </ul>	<p>✗ Inconclusivo. A autoavaliação é uma prática que ainda estamos a descobrir. Precisamos de ir mais além na recolha de informação e escolhas que faremos no futuro. A presença em algumas ações de formação contribuíram para desmistificar alguns aspetos, sugerindo que a autoavaliação deverá possuir , também, questões de resposta aberta para os alunos.</p>

#### **4. Intervenção Pedagógica noutra ciclo de ensino**

A intervenção prática num ciclo de ensino distinto ao da turma que acompanhamos ao longo do ano letivo era uma das exigências deste EP, que nos permite contactar com a realidade de uma outra turma. Esta intervenção contou com 6 blocos de 45 minutos onde foi lecionada a matéria de Dança, junto da turma do 6ºA.

O contacto com a Dança ao longo do nosso percurso de vida veio trazer-nos perspetivas muito positivas para esta abordagem junto do 2º ciclo, sendo que adaptar essas vivências ao contexto do ensino conforme as finalidades da EF foi um processo muito intuitivo. Por outro lado, o desconhecimento da turma no geral foi um fator que afetou as nossas decisões.

A metodologia utilizada para as nossas aulas teve como base o processo metodológico definido por Carvalho e Lebre (2011) que engloba 3 fases: o fazer, o criar e o apreciar dentro do vocabulário de movimento de cada um e respectivas possibilidades motoras expressivas e de comunicação.

A estratégia que optámos por utilizar no ensino dos temas da noção corporal, temporal e espacial baseou-se muito na utilização de atividades lúdicas e de representação e não na reprodução de conhecimento. A turma reagiu muito positivamente a esta formato de situações de aprendizagem, uma vez que o interesse pelos jogos lúdicos demonstrou ser elevado. No que concerne ao trabalho dos temas da relação, energia do movimento e coreografia foi privilegiado o trabalho em grupo, que foi contínuo ao longo das aulas, sendo que na última aula todos os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas construções coreográficas dentro do tema definido.

A maior dificuldade encontrada nestas aulas foi a transmissão dos conteúdos de forma simples e que agregasse valor às aprendizagens dos alunos. Houve exercícios que funcionaram melhor do que outros em termos de atribuição de responsabilidade aos alunos como por exemplo nos exercícios de composição associada a movimentos com diferentes níveis, percursos e direções. Todavia, a exploração da capacidade criativa dos alunos foi um dos aspetos que mais nos agradou no facto de lecionarmos Dança, em detrimento de outras matérias.

Consideramos que o ensino da Dança nos permitiu sair do formato de aula de EF que estávamos habituados por ser uma matéria com especificidades distintas das que nos encontrávamos a lecionar.

## **ÁREA 2: Atividades de Organização Escolar**

O acompanhamento direto de um cargo de gestão intermédia designadamente do DT da turma 8ºD, possibilitou a compreensão, ainda que de forma superficial, das práticas colaborativas existentes entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como disposto no nosso PFI, o conhecimento acerca das funções do DT era redutor, porém a realização do projeto inicial de assessoria, a definição de um horário de acompanhamento e a definição de tarefas alavancaram e rentabilizaram o processo de assessoria ao cargo.

A assessoria a este cargo envolveu a realização de tarefas elementares de apoio às funções o DT tais como: registo de faltas, atualização do processo individual do aluno, o registo e acompanhamento da comunicação com encarregados de educação e a verificação de documentos. A integração nestas tarefas permitiu perceber os principais métodos e formas de organização do trabalho do DT, assim como da frequência da comunicação com os diferentes agentes principalmente professores e encarregados de educação.

O acompanhamento foi marcado por um grande dinamismo e organização da parte do professor assessorado que refletiram claramente o seu envolvimento como gestor pedagógico com tripla função comunicativa (alunos, encarregados de educação e professores). A existência de diretrizes legais que estabelecem prazos para abertura de procedimentos disciplinares, aplicação de medidas, entre outras situações orientam e regularizam o trabalho que o DT desenvolve, caracterizado por uma ação sistemática e o mais imediata possível.

Apercebemo-nos que o trabalho com uma plataforma com tantas funcionalidades (E360) pode tornar-se contraproducente na medida em que pode complexificar processos que à partida são simples, sendo que este foi um aspeto apontado pela maioria dos DTs como causador de um trabalho moroso e demorado.

Neste sentido, é imprescindível que semanalmente o DT controle a dinâmica de faltas, o comportamento e desempenho da turma, em colaboração com os professores da turma, a fim de estabelecer uma comunicação frequente com os encarregados de educação mediante os assuntos a tratar. Todas as comunicações efetuadas são de carácter mútuo, na medida em que o DT é transmissor, mas também recetor de informação pertinente para a gestão das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à assessoria propriamente dita, existe um distanciamento entre observar e realizar algumas tarefas elementares do DT e possuir certa responsabilidade na

realização das mesmas, o que por um lado permite que tenhamos uma referência do que faz o responsável pelo cargo, mas por outro inviabiliza o compromisso com as responsabilidades inerentes ao seu desempenho.

Em suma, valorizamos a assessoria de um cargo que podemos vir a desempenhar como uma mais-valia para o nosso percurso formativo, no entanto, este acompanhamento careceu de uma vertente mais metódica que nos forneça alguma segurança para desempenharmos um cargo deste carácter com maior confiança e conhecimento de causa.

## 1. Quadro sinóptico – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Quadro 10-Quadro sinóptico área das atividades de organização e gestão escolar (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Enquadramento legal de alguns procedimentos disciplinares</b>	•Reservar algumas últimas sessões para fazer um levantamento e interpretação da legislação, junto do DT.	✓Positivo. Desta forma conseguimos levar uma base mais sólida em termos legislativos para a nossa ação futura. Ainda assim, a interpretação requer mais trabalho autónomo.

### ÁREA 3: Projetos e Parcerias Educativas

Foram desenvolvidos dois grandes projetos no âmbito da área de Projetos e Parcerias Educativas ambos intitulados de Mega-Atléticos (2ª Edição), uma vez que o projeto principal englobou dois subprojectos. A designação Mega-Atléticos surge na continuidade do projeto do ano passado, realizado no âmbito da ERA Olímpica, sendo que esta segunda edição abrangeu todas as turmas do 2º e o 3º ciclos do Agrupamento. No âmbito da Olimpíada Sustentada, desenvolvemos um segundo projeto cujo evento final culminou no próprio evento Mega-Atléticos, onde os objetivos de ambos se articularam em prol dos valores olímpicos e da inclusão. Outros projetos aos quais nos associamos foram: um projeto desenvolvido no âmbito dos DAC que consistiu numa pequena prova de orientação pela escola com o tema “Coimbra, Cidade Intemporal” e subtema “Tradições Coimbrãs”, e o projeto “Passo em Frente” que tem como objetivo dar a conhecer aos alunos do 4º ano do agrupamento a dinâmica das escolas (EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia e de Ceira) que poderão frequentar no 5º ano.

Inicialmente, no nosso plano de formação (PFI) reconhecemos a falta de conhecimento acerca da proposta e concretização de projetos escolares, que tal como qualquer projeto carece de uma preparação prévia que inclui uma panóplia de procedimentos. A liderança da professora orientadora, permitiu que se estabelecesse uma

linha condutora do que fazer, quando e como fazer a fim de erguer os projetos a desenvolver, possibilitando esclarecimento de algumas dúvidas iniciais que tínhamos. Todas as dúvidas que possuíamos foram esclarecidas junto da orientadora para que pudéssemos dar continuidade ao processo de preparação da atividade. Neste sentido, a nossa intervenção incidiu mais sobre a dinâmica da atividade em si do que no tratamento de questões burocráticas junto da direção e do responsável de departamento, o que acabou por não colmatar uma parte das lacunas reconhecidas inicialmente. O facto dos projetos já se inserirem no plano anual de atividades da escola inviabilizou a compreensão de alguns procedimentos relativamente à proposta de novos projetos escolares.

Apesar disso, fomos capazes de projetar um evento considerando as suas três fases (pré, durante e pós) e superar muitas outras dificuldades, o que nos despertou uma grande consciência crítica na previsão de vários detalhes das atividades. Uma estratégia francamente positiva foi a realização de uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) que nos permitiu trabalhar de uma forma mais realista face aos constrangimentos (fraquezas e ameaças) e às oportunidades (forças e oportunidades) que poderíamos encontrar. Esta análise foi importante principalmente no projeto Olimpíada Sustentada, em que se acompanhou alunos sujeitos a medidas adicionais durante algumas sessões onde o foco era o trabalho das ações correr, lançar e saltar, dentro das possibilidades de cada um. Esta vertente fez com que nos adaptássemos às características especiais destes participantes e nos superássemos na adaptação das respetivas atividades, a fim de lhes proporcionar momentos significativos,

Durante a concretização do evento Mega-Atléticos o principal constrangimento que encontrámos foi o controlo do número de inscritos devido ao facto de no próprio dia não termos a totalidade das autorizações dos participantes, o que dificultou a organização das equipas no próprio evento e inviabilizou a construção de folhas de registo de pontuação já com os participantes em cada prova. Perante esta dificuldade, a única opção foi organizar as equipas para cada ano de escolaridade antes do início das provas e registar os nomes dos alunos nas folhas de pontuação para entregar aos responsáveis em cada prova. Outro aspeto que teria sido fulcral era garantir pelo menos dois responsáveis em cada prova, de forma que a gestão e apreciação das provas fosse mais rápida. Tanto a falta de informação prévia do número exato de participantes/equipas, como o reduzido número de colaboradores impactaram na organização de todas as provas principalmente na prova de corrida de estafetas em que tínhamos de voltar a reunir todos os elementos da equipa após estes se

dispersarem pelas três provas anteriores. Esta dificuldade acentuou-se nos 5º e 6º anos, em que o número de equipas foi consideravelmente superior. O facto de lidarmos com todas estas situações fez-nos questionar a preparação de próximos eventos deste género, sendo que após o evento pudemos expor algumas soluções futuras para as contrariedades que encontrámos.

Os projetos do “Passo em frente” e dos DAC tiveram uma menor dimensão, porém exigiram, igualmente, uma capacidade de preparação rigorosa das atividades e gestão de recursos humanos e temporais, que são transferíveis para outros contextos. A nível de parcerias associamo-nos, junto nas nossas turmas, ao Programa Educação Olímpica com “Uma Carta para a Ucrânia”, um projeto de cariz solidário que objetiva a reconstrução de instalações desportivas na Ucrânia.

Todos os projetos em que tivemos o privilégio de participar resultaram em grande aprendizagem e valorização da sua importância para a escola e sobretudo para os alunos, principalmente numa fase de pandemia.

Em suma, a passagem pelas etapas de organização de projetos escolares e o estabelecimento de parcerias em torno de causas significativas foram enriquecedoras e evidenciaram a demanda do trabalho colaborativo.

## 1. Quadro sinóptico – Projetos e Parcerias

Quadro 11-Quadro sinóptico da área de projetos e parcerias (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Burocracia da organização e conceção de projetos</b>	•Reunião com a orientadora para esclarecimento de dúvidas.	✓Positivo. Juntamente com a orientadora conseguimos esclarecer várias dúvidas burocráticas nomeadamente no que diz respeito às autorizações e justificação de faltas. Uma preparação mais antecipada teria sido proveitosa.
	• Pedir a colaboração de intervenientes.	✗Negativo. Os projetos referidos integram o plano de atividades da escola o que nos deixou algumas dúvidas acerca de como proceder para propor um projeto “do zero”.

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Definir previamente o número de equipas e construção de fichas de registo de pontuação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organização das equipas antes de cada prova e distribuição das provas pelos elementos.</li> <li>•Grelhas de registo em branco para poder preencher no próprio dia.</li> </ul>	<p>✓Positivo, na medida em que era a única opção no momento da prova, ainda que fosse a mais demorada. Em eventos futuros, é imperativa a construção antecipada da grelha de participantes.</p> <p>✓Positivo. Possibilitou o preenchimento dos participantes no próprio dia.</p>

#### **ÁREA 4: Atitude Ético-Profissional**

Ao ingressarmos neste EP na condição de professores estagiários dispomos da responsabilidade de nos enquadrarmos nos referenciais do perfil de desempenho docente previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, sendo que a dimensão ética respeitante à formação de professores é considerada uma das componentes relevantes para o exercício profissional (Caetano & Silva, 2016).

Ao longo deste processo, o compromisso com as nossas aprendizagens e com as aprendizagens dos alunos andaram de “mãos dadas” na medida em que a procura pelo saber próprio da profissão, baseada na reflexão e adaptação constante, tinham como principal objetivo potenciar as aprendizagens dos agentes centrais do ensino: os alunos. Desta forma, procurámos garantir a participação de todos os alunos, mediante as suas características e possibilidades individuais, através de práticas progressivamente mais sustentadas e diferenciadas.

Durante o nosso percurso, tomámos consciência de que a nossa ação transcende a transmissão de conteúdos fixos e envolve a transmissão da cultura específica das modalidades assente em princípios de respeito, interajuda e amizade. Apesar das dificuldades que encontramos no processo de ensino, procurámos assumir uma postura assertiva e imparcial numa perspetiva cívica e formativa com o objetivo de sensibilizar os alunos acerca do significado e importância de determinados valores que se encontram muitas vezes adulterados pela sociedade.

O desfasamento entre o saber teórico e prático foi algo que tivemos de considerar durante o estágio, devido à ausência de referenciais próprios, empíricos e reais que sustentassem determinadas práticas. Todavia, todas as experiências e dilemas vivenciados no âmbito do estágio colocam a exigência de elevarmos a nossa formação a patamares até então pouco aprofundados. A presença em diversas ações de formação no âmbito do

Programa de Educação Olímpica, *Service Learning*, Concurso para professores de EF, Metodologias Ativas de Aprendizagem e bases bibliográficas e, ainda, a observação de professores de outras escolas, acrescentaram muito valor em termos de conhecimento e visão crítica sobre o ensino da atualidade.

Durante o EP, surgiram ainda várias oportunidades para acompanhar o DE (Atletismo, Tênis, Badminton, Beisebol). Estas vivências foram preponderantes para nos colocarmos do lado de professores e assumir algumas das responsabilidades nestas atividades fora do contexto da aula de EF, tais como a organização e acompanhamento dos alunos, distribuição de dorsais e ainda integrar uma equipa de apuramento de resultados. A participação nestes eventos faz-nos remontar ao tempo em que o DE era um momento importante na nossa juventude, sendo que agora na condição de professores sentimos o dever de apoiar e fazer com que os alunos tenham a melhor experiência possível.

Por fim, destacamos a conduta respeitosa e a disponibilidade que demonstrámos para com toda a comunidade educativa e, noutra perspetiva, o entusiasmo e atitude positiva perante os nossos alunos, o que foi fundamental para uma postura ético-profissional exemplar.

## 1. Quadro sinóptico – Atitude Ético-Profissional

Quadro 12-Quadro sinóptico área da atitude ético-profissional (AR).

<i>Dificuldade(s)</i>	<i>Estratégia(s)</i>	<i>Resultado(s)</i>
<b>Discrepância entre a teoria e a prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Observação da postura de professores nas aulas e em ambiente escolar.</li> <li>•Questionamento.</li> </ul>	<p>✓ Positivo. A observação e o questionamento foram cruciais para nos interrogarmos como deveríamos agir (ou não agir) na prática em certas situações, ainda que as nossas experiências nos possam nos dar algumas respostas em relação a isso.</p>

## CONCLUSÃO

O EP é o culminar de uma etapa do nosso percurso formativo que nos permite contactar com a realidade da prática docente nas escolas em quatro áreas distintas articuladas entre si, nas quais adquirimos competências essenciais ao desempenho de diversas funções docentes. Numa fase inicial, identificámos concretamente expectativas, fragilidades e tarefas que nortearam todo o processo de estágio que se caracterizou por uma variabilidade de contextos cuja adaptação resultou em aprendizagens e crescimento significativos nas três áreas de intervenção.

Relativamente à área 1 - Atividades de Ensino e Aprendizagem, dado o contexto real e devidamente supervisionado em que é desempenhada a intervenção pedagógica no EP tornou-se possível operacionalizar constantemente o conhecimento de forma a obter respostas acerca da sua aplicabilidade na prática no contexto específico em que nos encontrávamos. Este processo reflexivo e adaptativo constante possibilita a obtenção de novos conhecimentos e competências que moldam a nossa identidade como futuros professores.

Na área 2 - Atividades de Organização e Gestão Escolar o acompanhamento direto do DT permitiu expandir “horizontes” relativamente a outros papéis do docente na escola. A lógica tripartida das relações estabelecidas pelo DT, isto é, entre os encarregados de educação, professores e alunos, engloba muitos processos que requerem uma ação sistemática, ponderada e sustentada em prol das aprendizagens dos alunos. Toda a aprendizagem que adquirimos contribuiu para uma representação mais clara das responsabilidades do DT na gestão do percurso escolar do aluno, que foi imprescindível para a compreensão de um cargo que podemos vir a desempenhar.

Na área 3 - Projetos e Parcerias, envolvemo-nos em diversos projetos e parcerias escolares que nos desafiaram a um nível diferente do contexto de sala de aula, providenciando-nos um maior conhecimento de causa e experiências gratificantes no contacto com vários alunos da escola.

A conduta responsável, assertiva e disponível definiu o nosso compromisso com a escola e com a nossa própria formação, nos moldes do que é estabelecido na área 4 - Ética Profissional e Autoformação.

Em suma, reconhecemos a importância do nosso estágio como uma fase que nos molda e prepara como professores para um formato real de prática profissional.

## **APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA**

### **A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º CICLO NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DO PAIS**

#### ***MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATION: INFLUENCE OF THE PARENTS PHYSICAL ACTIVITY LEVEL***

**Cristina Costa**

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

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo analisar a influência do nível de AF dos pais na motivação dos estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico no contexto das aulas de EF. Participaram no estudo 50 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $13,62 \pm 1,338$ ) cuja motivação foi aferida através do preenchimento do questionário *The Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ). Participaram ainda 50 pais ou mães dos estudantes com idades compreendidas entre os 31 e os 54 anos que responderam ao *The International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) *short form*, a partir do qual foi estimado o seu nível de AF. Recorreu-se a técnicas estatísticas não paramétricas para calcular as diferenças entre as variáveis de análise. Com os resultados alcançados verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, o que levou à rejeição da hipótese em estudo. A relação pais-motivação filhos transcende a sua prática de AF, pouco aprofundada dadas as limitações do estudo. A literatura sugere que a motivação intrínseca de adolescentes está associada à emancipação, suporte e encorajamento fornecidos pelos pais.

**Palavras-chave:** Motivação, Influência parental, Educação Física, Atividade física.

**Abstract:** *The aim of the present study is to analyse the influence of parent's level of physical activity on primary school students motivation in the context of Physical Education classes. Fifty students aged between 12 and 18 years old ( $13,62 \pm 1,338$ ) participated in the study and their motivation was measured by The Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ). In addition, participated their parents (father or mother) aged between 31 and 54 years old and their level of physical activity were estimated by the answers to The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) short form. Non-parametric statistical techniques were used to calculate differences between the variables under study, and the results indicated the absence of statistically significant differences which led to the rejection of the study hypothesis. The parent-child motivation relationship goes beyond the parents physical activity practice, which was little explored given the limitations of this study. The literature suggests that intrinsic motivation of adolescents is associated with emancipation, support and encouragement provided by parents.*

**Keywords:** *Motivation, Parental influence, Physical Education, Physical Activity.*

## **1. Introdução**

Segundo Steinberg e Maurer (1999) o estudo da motivação é crucial para a interpretação e compreensão de diferenças individuais na prática desportiva, uma vez que o padrão motivacional de alguns indivíduos se adapta a diferentes contextos, isto é, existem indivíduos que reúnem esforços para o sucesso, persistindo na prática desportiva, enquanto outros à primeira ocasião de insucesso abandonam a prática em questão.

É na compreensão destes processos que reside a pertinência do estudo da motivação dos alunos no contexto das aulas de EF, sendo que a procura de experiências espontâneas, de divertimento, prazer e desafio estão entre os motivos de natureza intrínseca mais importantes para a participação desportiva nos jovens (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

No âmbito da EF, poderão surgir diferentes padrões comportamentais que revelam a persistência em relação a determinados comportamentos, positivos ou negativos, em relação à AF. Neste sentido, e de forma a ir ao encontro das finalidades da disciplina, é da responsabilidade do professor promover o aperfeiçoamento dos seus alunos nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características e motivações pessoais, conforme disposto nas Aprendizagens Essenciais (2018).

Durante o período de lecionação, a observação do comportamento dos alunos nas aulas de EF despoletou reflexões acerca do porquê da diferença de envolvimento nas aulas, e de que forma é que está relacionada com a motivação do aluno. Contudo, os professores de EF não são a única fonte de suporte à autonomia dos adolescentes, os pais e os pares também podem influenciar nas decisões dos jovens (Baker et al., 2003).

Os pais como importantes agentes sociais na vida dos seus filhos desempenham um papel fundamental na definição e criação dos seus padrões comportamentais (Baker et al., 2003). O envolvimento da família pode aumentar a eficácia em projetos desportivos escolares (Vasques et al., 2014), o que sugere que a influência dos pais vai mais além daquilo que é o enquadramento do lar e pode influenciar na prática de AF no contexto escolar (Gillison et al., 2017).

Porém, de que forma é que estes influenciam o estado motivacional dos seus filhos? E como se caracteriza a motivação destes alunos para as aulas de EF?

Desta forma, o presente estudo procura atender o objetivo da análise da motivação dos alunos de 3º ciclo do Ensino Básico no contexto das aulas de EF, especificamente aferir a influência do nível de AF dos pais na regulação motivacional do aluno.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1 Atividade física: recomendações e relação com a Educação Física**

A AF é definida como “qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo esquelético que requer gasto de energia” (WHO, 2020).

Esta contribui para o incremento da longevidade e consequentemente a redução da probabilidade de doença. Para além do papel preventivo, possui também uma vertente terapêutica relevante para a prevenção de um conjunto alargado de doenças crónicas não transmissíveis, que constituem as principais causas de morte em Portugal (DGS, 2020).

Numa perspetiva mais positiva, a prática de AF beneficia a saúde mental mitigando sintomas de depressão e de problemas cognitivos, assim como permite a manutenção do bem-estar geral (WHO, 2020).

O lema associado às novas recomendações da OMS para a AF e comportamento sedentário é “todo o movimento conta”, sendo que estas preveem, para crianças e adolescentes (5-17 anos), pelo menos 60 minutos de AF de intensidade moderada a vigorosa durante a semana onde devem ser incluídas atividades aeróbias de intensidade vigorosa e atividades de fortalecimento muscular ósseo, que devem ser realizadas pelo menos 3 dias por semana. Já para adultos (18-64 anos) são recomendados pelo menos 150 a 300 minutos de AF aeróbia de intensidade moderada ou pelo menos 75 a 150 minutos de AF vigorosa. Uma combinação equivalente de AF ao longo da semana também poderá ser uma opção (WHO, 2020).

Segundo o Inquérito Nacional de Saúde (INS-2019), observa-se que 65% da população portuguesa com idade superior a 15 anos refere não praticar qualquer tipo de exercício físico, sendo que esta percentagem tende a aumentar com a idade.

Dados obtidos com recurso a diários de AF, no âmbito do Inquérito Nacional e de Atividade Física (IAN-AF, 2016), estimam que 57,5% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos cumpre com as recomendações de 60 minutos por dia de AF de intensidade moderada a vigorosa, valores vigentes no âmbito das recomendações de 2020 da WHO (Lopes et al., 2016).

O contexto educacional, mais concretamente a disciplina de EF, é ideal para a promoção dos hábitos de vida saudáveis e aquisição de competências desportivas, sendo que fornece recursos ativos para os tempos livres dos estudantes (Girard et al., 2019).

Assim sendo, a disciplina de EF é um meio para que jovens cumpram com as recomendações previstas (Lin et al., 2020), promovendo a adoção de estilos de vida

saudáveis nesta faixa etária. Ainda assim, o tempo despendido nas aulas de EF (cerca de 135 minutos semanais) não é suficiente para cumprir com as recomendações portuguesas para a AF de crianças e jovens e, desta forma, é essencial complementar esta prática com outras atividades num contexto extraescolar.

## **2.2 Motivação**

Magill (1984; citado por Veigas et al., 2009) associa a motivação à palavra motivo como uma força intrínseca, um impulso, um propósito que faz o indivíduo agir de uma determinada forma fazendo convergir as suas ações e esforços para atingir um objetivo.

A compreensão da motivação é essencial na definição do comportamento humano nomeadamente no que concerne ao seu envolvimento em atividades físicas e desportivas uma vez que estas implicam disciplina e concentração (Deci & Ryan, 2007).

Segundo Deci e Ryan (1985) a motivação de um sujeito relaciona-se com a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e a relação.

Por seu turno, Samulski e Noce (2002) afirmam que a motivação caracteriza-se por um processo que é ativo, intencional e dirigido a uma finalidade, que depende naturalmente da interação de vários fatores de carácter pessoal e ambiental. O modelo das determinantes da motivação determina que este constructo é formado por uma determinante energética (nível de ativação) e uma determinante de direção de comportamento (intenções, interesses, motivos e metas).

Os motivos são fatores dinâmicos que influenciam o comportamento de um indivíduo em relação a um objetivo (Veigas et al., 2009). A referência a estes fatores, que poderão ser internos ou externos, leva-nos a considerar dois conceitos relativos à motivação de um sujeito: a motivação intrínseca e extrínseca.

Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca trata-se de uma fonte de energia de ativação central natural do nosso organismo. Desta forma, está associada a ações que internamente nos que geram prazer, divertimento e desafio. Por outro lado, a motivação extrínseca faz com que os indivíduos se envolvam numa atividade a fim de obter uma recompensa externa (Deci & Ryan, 2000).

Este tema tem sido alvo de várias investigações, originando discussões em diferentes contextos, sendo que a motivação é considerada pela grande maioria dos autores a “chave” para qualquer ação humana quer em termos biológicos ou psicológicos (cf. Saba, 2001).

### 2.3 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação destaca o desenvolvimento da personalidade e autorregulação comportamental (Deci & Ryan, 2000). Trata-se de uma macro teoria que trata a motivação humana que tem vindo a ser amplamente estudada em vários domínios da AF, incluindo a EF (Cid et al., 2019).

No que concerne às necessidades psicológicas básicas, pilares da teoria, a necessidade de autonomia traduz-se na perceção que um indivíduo possui de si próprio como regulador das próprias ações, a necessidade de competência revela a realização de atividades de uma forma efetiva, isto é, a interação bem-sucedida com os estímulos do meio envolvente, e por fim a necessidade de relação reflete o sentido individual de ser aceite pelos outros e a necessidade de vinculação (Ntoumanis, 2001; Monteiro & Baptista, 2014).

De acordo com os autores, dentro da teoria podem identificar-se: a motivação autónoma (intrínseca, integrada e identificada) em que o indivíduo regula o seu comportamento através das suas próprias decisões e vontade, e a motivação controlada (introjetada e externa) que é caracterizada pela pressão externa ou imposição que rege o comportamento do indivíduo (Cid et al., 2019).

Numa perspetiva autodeterminista, a motivação pode categorizar-se através de um *continuum* que vai desde a forma mais autodeterminada da motivação (motivação intrínseca) para a forma menos autodeterminada (amotivação), revelando os diferentes níveis de autoregulação deste constructo (Deci & Ryan, 2000). A sensação de autonomia reflete os extremos deste *continuum*, pelo que existem formas motivacionais extrínsecas distintos, de acordo com a variação do *locus* de perceção de causalidade (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Este *continuum* possui uma estrutura simples onde estados motivacionais adjacentes (como por exemplo a motivação intrínseca e identificada) possuem uma forte associação positiva, por outro lado, é expectável que regulações mais distantes entre si (por exemplo a motivação intrínseca e a amotivação) estejam negativamente correlacionadas (Ryan & Connel, 1989).

Forma motivacional	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Locus 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	-síntes de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

**Figura 2- Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação/ Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005, p.386)**

A motivação extrínseca é geralmente definida como a participação numa atividade cujo objetivo é distintivo da própria atividade, e inclui quatro formas de regulação. A forma mais autodeterminada de motivação é a regulação integrada, em que o indivíduo realiza uma determinada atividade porque vai ao encontro dos seus valores e senso de identidade. A regulação identificada verifica-se quando o indivíduo participa numa atividade porque valoriza os resultados que daí advêm, ao passo que a regulação introjetada leva a que se envolva numa atividade devido a pressões internas como a culpa, vergonha ou ego. A forma menos autodeterminada da motivação é a regulação externa, onde o indivíduo procura envolver-se numa atividade em consequência de recompensas ou pressões coercivas externas. Por fim, a amotivação é um estado de ausência de autodeterminação, isto é, de motivos para a ação (Deci & Ryan, 2000; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Lonsdale et al., 2011).

Alguns autores sugerem que a motivação intrínseca varia de acordo com a percepção de controlo, escolha e habilidade, sendo que qualquer fator que influencie essas percepções modificará, à partida, os níveis de motivação intrínseca (Standage & Treasure, 2002).

Saugy et al. (2020) demonstraram a relação positiva entre a AF e todos os tipos de motivação mais autónomos, o que confirma a estreita ligação entre a motivação e a AF em cursos de EF.

## 2.4 Motivação e Educação Física

A EF em Portugal, é transversal aos currículos do ensino básico e secundário pelo que abrange muitas crianças e jovens.

Na perspetiva do *continuum* da autodeterminação, validado para o contexto da EF, o professor deve mediar o processo de integração dos valores culturais da prática desportiva

por parte dos alunos, maximizando a sua motivação intrínseca em relação à AF (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Os professores de EF podem potenciar a motivação intrínseca dos seus alunos através das suas práticas nas aulas (suporte à autonomia, competência e relação interpessoal), impactando na manutenção de hábitos de AF a longo prazo (Pizani et al., 2016). É por isso importante que, através da sua ação pedagógica, o professor promova junto dos alunos a integração de motivações mais autónomas, que, por conseguinte, são preditoras de experiências positivas (Martins, 2015).

Quando as formas de motivação direcionadas para o *continuum* superior (ou seja, regulação intrínseca, integrada e identificada) ditam o comportamento de um indivíduo geram-se respostas adaptativas na EF como um maior grau de envolvimento e prazer nas tarefas. Em contraste, quando o comportamento é regulado por formas de motivação que se situam no *continuum* inferior da motivação (introjetado ou externo) ou até mesmo estados de amotivação ocorrem consequências de que revelam falta de adaptação e envolvimento nas tarefas (Chu & Zhang, 2018).

A EF por si só não possui benefícios intrínsecos para os alunos se não for devidamente adaptada às circunstâncias e ao contexto em que será implementada (Sierra-Díaz et al., 2019). Assim, devem ser considerados os constructos psicológicos que determinam o sentido de entusiasmo dos alunos para a aprendizagem e para a melhoria das suas capacidades e conseqüentemente o compromisso que podem assumir na dedicação de tempo superior à prática de AF (Beltrán et al., 2018).

Neste sentido, Cid et al. (2019) analisaram a relação entre o clima motivacional promovido pelo professor nas aulas de EF e a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, procurando perceber de que forma é que a sua regulação do comportamento e a classificação na disciplina pode explicar a sua intenção de praticar desporto no futuro, com base na Teoria dos Objetivos de Realização<sup>1</sup> e na Teoria da Autodeterminação. Os resultados vão ao encontro do suporte teórico de ambas as teorias e apontam para o impacto significativo do clima motivacional das aulas na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, que por sua vez influenciam a regulação do comportamento.

---

<sup>1</sup> Teoria que preconiza que o comportamento dos indivíduos em situações de realização é influenciado por fatores pessoais e situacionais, consequência de dois estados predominantes: Orientação para a tarefa (conceito de competência definido por critérios autorreferenciados) e Orientação para o ego (conceito de competência definido por critérios normativos). (Monteiro & Baptista, 2014)

Papaloannou et al., (2007) desenvolveram um instrumento para medir o clima motivacional nas aulas de EF e posteriormente à sua aplicação concluíram que tanto os objetivos dos estudantes, determinados pela sua história pessoal, como o clima de aula que é promovido pelo professor influenciam a motivação intrínseca dos alunos, a amotivação e a satisfação dos estudantes da disciplina. Para além dos professores, existem outros agentes sociais que podem desempenhar um papel importante na motivação dos estudantes tais como os pais, amigos e até os meios de comunicação social.

Neste sentido é importante considerar os motivos e interesses das crianças e jovens, pelo que experiências positivas no contexto da EF parecem influenciar a adoção de estilos de vida saudáveis (Vargas-Viñado & Herrera-Mor, 2020) na idade adulta (Sallis & Mckenzie, 1991).

### **2.5 A influência parental na atividade física e motivação dos jovens**

No que toca aos fatores sociais, mais concretamente no contexto familiar, Martins (2015) verificou que tanto alunos ativos como inativos referiram que os pais tinham um estilo de vida pouco ativo. Todavia, os alunos ativos relataram que os seus pais conversavam com eles sobre as experiências de AF que haviam tido no passado, o que de certo modo, pode constituir-se como uma influência direta para a prática de AF.

Os pais exercem influência social significativa no nível de AF dos filhos (Pluta et al., 2020). Esta influência pode manifestar-se de diversas formas tais como: encorajamento, crenças e atitudes relativas à AF e facilitação da prática de AF através do suporte no transporte e/ou pagamento de mensalidades em clubes (Edwardson & Gorely, 2010). Estes autores, numa revisão sistemática relativa à influência parental na AF realizada pela juventude, concluíram que a AF do pai foi preditora da AF geral dos adolescentes.

No entanto, Anderssen et al. (2006) obtiveram associações fracas e inexistentes entre alterações da AF dos pais em relação à dos filhos adolescentes, sugerindo que os níveis de atividade na juventude parecem não estar diretamente relacionados com os níveis de AF dos pais.

A prática de AF, como uma ação inerente ao ser humano, relaciona-se com o comportamento de maneira que a sua direção, intensidade e persistência dependem dos motivos existentes para a ação. Tendo como base a Teoria da Autodeterminação sob a qual se desenvolve este trabalho, Tilga et al. (2021) concluíram que os pais desempenham um papel importante na promoção da AF e qualidade de vida relacionada com a saúde dos

adolescentes, sendo que este processo é mediado pela motivação autónoma em relação à AF. As formas mais autónomas da motivação alcançam-se quando são satisfeitas as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação pelo que dar possibilidade de escolha aos jovens para que estes tomem decisões relativamente às atividades que querem realizar pode ser uma das formas de potenciar essa forma de motivação.

Ainda no âmbito da motivação, Xie et al. (2021) referem que a capacidade de superação dos adolescentes afeta positivamente a motivação intrínseca e a qualidade da experiência na prática de AF. Por sua vez, a motivação intrínseca e a capacidade de superação são afetadas, de forma positiva pelo suporte dado pelos pais. Portanto, o suporte dos pais parece ser importante no desenvolvimento de capacidades de autossuperação e na motivação intrínseca na AF no sentido em que poderá promover experiências de AF positivas entre os adolescentes.

O tratamento a esta temática da motivação tem vindo, progressivamente, a aproximar-se ao contexto de interesse deste estudo: a influência parental na motivação dos jovens alunos, particularmente no contexto da EF. É aqui que surge a problemática dos “motivos para agir”, isto é, a motivação dos alunos e dos fatores que podem estar por trás desse comportamento nomeadamente no que concerne a influências externas como a do pai ou mãe. Esta abordagem norteia este estudo e, como tal, se procura averiguar a existência ou não de diferenças na motivação dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico nas aulas de EF mediante o nível de AF dos pais (pai ou mãe).

### **3. Metodologia de Estudo**

A questão de partida deste estudo surgiu, em primeiro lugar, da identificação das formas de motivação dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no contexto da EF que fornece informação importante ao professor acerca da regulação comportamental dos alunos segundo o *continuum* motivacional anteriormente exposto. Todavia, este comportamento, do ponto de vista da motivação, pode ser influenciado por outros agentes exteriores ao enquadramento escolar, como os pais. Neste sentido, o objetivo do presente estudo é estudar a motivação dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, no contexto da EF, especificamente averiguar a influência do nível de AF do pai/mãe na forma motivacional dos alunos. Coloca-se, assim, em hipótese a existência de influência do nível de AF parental (pai ou mãe) na motivação dos filhos, no contexto da EF. Ainda que a literatura não forneça conclusões relativamente a esta hipótese, em específico, sugere-se que o suporte parental relativamente

à prática de AF influencia os níveis de AF (Pluta et al., 2020) e motivação dos filhos (Xie et al., 2021), porém a influência do nível de AF dos pais poderá ser ambígua (Anderssen et al., 2006; Edwardson & Gorely, 2010).

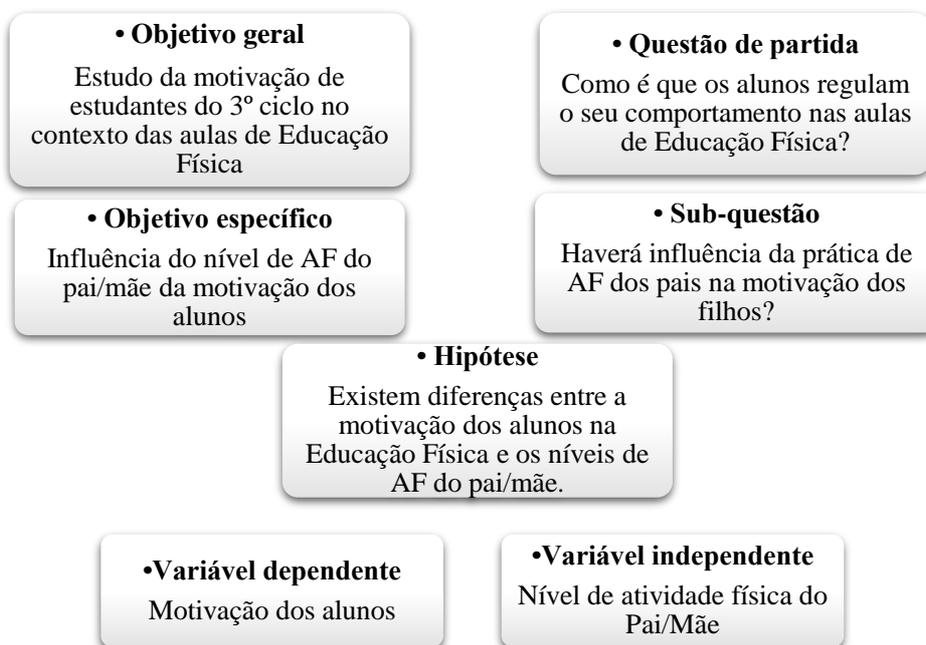


Figura 3-Sequência lógico- dedutiva do presente estudo.

### 3.1 Participantes

A amostra do presente estudo possui dois grupos de análise: os alunos do 3º ciclo e os respetivos pais (pai ou mãe), que estão intimamente relacionados com as variáveis dependente e independente em análise.

Relativamente ao grupo de análise dos alunos, participaram 50 alunos (N=50), 26 do género masculino e 24 do género feminino com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $13,62 \pm 1,338$ ). Estes alunos frequentam o 3º ciclo de escolaridade na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, uma escola pública situada no distrito de Coimbra.

O grupo de análise referente aos pais dos alunos possui igualmente 50 participantes (N=50), uma vez que a cada aluno está associado o seu pai ou mãe. O critério de decisão entre pai ou mãe associou-se ao facto de ser o encarregado de educação do aluno. Dos 50 pais participantes, 39 do género feminino e 11 do género masculino com idades compreendidas entre os 31 e os 54 anos ( $45,42 \pm 5,146$ ).

As tabelas 1 e 2 sumarizam os dados recolhidos para caracterização de ambos os grupos de análise. Em relação ao grupo de análise dos alunos têm-se a idade, género e ano de escolaridade. No grupo de análise dos pais têm-se a idade, género e estado civil.

**Tabela 1-Dados da caracterização da subamostra alunos**

		<i>Alunos</i>						
<b>Idade (anos)</b>		<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>Frequência (N, %)</b>		N=10 (20%)	N=17 (34%)	N=11 (22%)	N=9 (18%)	N=1 (2%)	N=1 (2%)	N=1 (2%)
<b>Género</b>		<b>Masculino</b>			<b>Feminino</b>			
<b>Frequência (N, %)</b>		N=26 (52%)			N=24 (48%)			
<b>Ano de escolaridade</b>		<b>7º ano</b>		<b>8º ano</b>		<b>9º ano</b>		
<b>Frequência (N, %)</b>		N=13 (26%)		N=15 (30%)		N=22 (44%)		
<b>Total Válido</b>		50 (100%)						
<b>(N, %)</b>								

**Tabela 2-Dados de caracterização da subamostra dos pais.**

		<i>Pais</i>									
		<b>31</b>	<b>33</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	
<b>Idade (anos)</b>		N=1 (2%)	N=1 (2%)	N=1 (2%)	N=1 (2%)	N=4 (8%)	N=2 (4%)	N=3 (6%)	N=4 (8%)	N=4 (8%)	
<b>Frequência (N, %)</b>		<b>44</b>	<b>45</b>	<b>46</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>54</b>
		N=4 (8%)	N=3 (6%)	N=7 (14%)	N=5 (10%)	N=5 (10%)	N=2 (4%)	N=3 (6%)	N=3 (6%)	N=1 (2%)	N=4 (8%)
<b>Género</b>		<b>Masculino</b>					<b>Feminino</b>				
<b>Frequência (N, %)</b>		N=39 (78%)					N=11 (22%)				
<b>Estado Civil</b>		<b>Solteiro</b>		<b>Casado</b>		<b>Divorciado</b>		<b>Separado</b>			
<b>Frequência (N, %)</b>		N=9 (18%)		N=32 (64%)		N=8 (16%)		N=1 (2%)			
<b>Total Válido</b>		50 (100%)									
<b>(N, %)</b>											

Todos os elementos participantes foram devidamente informados e esclarecidos acerca do objetivo e procedimentos do estudo, participando voluntariamente.

### **3.2 Instrumentos**

Para analisar a motivação dos jovens estudantes nas aulas de Educação Física foi utilizado o *The Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ: Goudas, Biddle, & Fox, 1994) (vide Anexo XXII). Este questionário possui 18 itens aos quais os sujeitos respondem numa escala tipo Likert de 7 níveis, que variam entre 1 (“Discordo totalmente”) e 7 (“Concordo totalmente”). Os itens são agrupados à posteriori em cinco grupos, com 3 a 4 itens, inseridos no *continuum* motivacional de acordo com a Teoria da Autodeterminação Deci & Ryan (1985), designadamente a motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Para o presente estudo utilizou-se a versão traduzida e validada para o contexto português por Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira (2018).

Para analisar o nível de atividade física dos pais foi utilizado o *The International Physical Activity Questionnaire short form* (Craig et al., 2003) (vide Anexo XXIII). Este questionário apresenta nove itens que avaliam o comportamento no que diz respeito à AF e à AF sedentária. As questões são colocadas de forma muito genérica, sendo que os indivíduos questionados devem estimar a frequência semanal e o tempo (horas e minutos) que passam em atividades físicas de intensidade vigorosa, moderada e caminhada de forma muito genérica. No final do questionário existe ainda uma secção em que o indivíduo estima o tempo que passa sentado ao longo da semana e em fins-de-semana. Estas respostas são dadas com base num período de referência de uma semana. Neste estudo foi utilizada a versão portuguesa e curta do questionário validada por (Campaniço, 2016).

### **3.3 Procedimentos**

#### **3.3.1 Pedido de Colaboração**

Antes do processo de recolha de dados nas turmas selecionadas foi elaborado um pedido de colaboração (vide Anexo XXI) entregue à direção da EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia no sentido de obter aprovação do conselho pedagógico para a aplicação de ambos questionários, no âmbito deste estudo. No que diz respeito à participação dos alunos é importante referir que, previamente ao início do ano letivo, os encarregados de educação

assinam consentimento informados que autorizam os seus educandos a integrarem recolhas de dados para efeitos de investigação realizadas na escola.

### **3.3.2 Preparação dos participantes e recolha de dados**

Todos os alunos das turmas seleccionadas (7ºB, 8ºD, 9ºA, 9ºB) foram abordados no sentido de serem informados e esclarecidos acerca do âmbito e objetivos do estudo. Os questionários (PLOCQ) foram entregues aos DT's das turmas suprarreferidas, que no final de uma das suas aulas entregaram aos alunos que voluntariamente se disponibilizaram a participar, sendo que o próprio questionário era antecedido por uma secção que incluía o objetivo do estudo e o consentimento informado para a participação no mesmo. O preenchimento dos questionários foi realizado de forma totalmente anónima e todos os dados pessoais solicitados tinham como principal objetivo a codificação das respostas do participante para posterior associação o encarregado de educação. Como referido anteriormente, foi verificada, para cada participante, a validade da autorização dada pelos encarregados de educação, no ato de matrícula, para a participação em recolhas de dados no âmbito de investigações científicas na escola.

Após reunir as respostas dos alunos, no final de uma aula de EF foram reunidos os participantes para esclarecimento acerca da continuidade do estudo. Uma vez esclarecidas possíveis dúvidas dos alunos, os DT's foram contactados a fim de solicitar a sua colaboração no contacto, via e-mail, com os encarregados de educação dos alunos participantes. O questionário (IPAQ) foi enviado via e-mail para os respetivos encarregados de educação no formato *Google Forms*, acompanhado do enquadramento do estudo, consentimento informado e data-limite de resposta do mesmo.

Todos os dados foram recolhidos e analisados mantendo o anonimato, garantindo assim o princípio da confidencialidade.

### **3.4 Tratamento dos dados**

No que diz respeito às regras de processamento de dados do questionário PLOCQ, as respostas aos itens foram agrupadas, sendo que a correspondência entre as respostas dos itens e as formas de motivação foi a seguinte:

**Quadro 13- Itens correspondentes a cada forma motivacional no PLOCQ.**

<i>Forma motivacional</i>	<i>Itens</i>
<i>Motivação intrínseca</i>	Itens 3,8, e 17
<i>Regulação identificada</i>	Itens 2,7,12 e 16
<i>Regulação introjetada</i>	Itens 6,11 e 15
<i>Regulação externa</i>	Itens 1,2,10 e 14
<i>Amotivação</i>	Itens 4,9,13 e 18

Relativamente às regras de processamento de dados do questionário IPAQ foram aplicadas algumas das diretrizes para o processamento de dados do Comité de Investigação do IPAQ (2005).

O primeiro passo foi converter todos os valores relativos a tempo em horas e minutos para minutos.

Todos os valores inferiores a 10 minutos foram considerados como zero, sendo que considerar apenas atividades com duração igual ou superior a 10 minutos consecutivos era uma das exigências nas respostas.

A fim de evitar valores extremos no tempo de AF, todos os valores foram truncados para 180 minutos por dia, isto é, valores temporais superiores a 180 minutos (3 horas) foram recodificados, numa nova variável (truncada), para 180 minutos. (Campaniço, 2016)

A estimativa do dispêndio energético, em METS.minutos por semana, foi realizada de forma genérica para os três níveis de atividade (vigorosa, moderada e caminhada) através do produto entre o equivalente metabólico da atividade, o tempo em minutos de atividade e os dias da semana em que é realizada. Cada atividade, atendendo à sua intensidade, possui uma estimativa de equivalente metabólico correspondente de acordo conforme o seguinte quadro:

**Quadro 14- Equivalentes metabólicos para os níveis de AF inerentes ao IPAQ-versão curta.**

<i>IPAQ</i> <i>versão curta</i>	<i>Tipo de atividade ou</i>	<i>Ritmo</i>	<i>METS</i>
	<i>intensidade</i>		<i>estimados</i>
	<i>Vigorosa</i>		8
	<i>Moderada</i>		4
	<i>Caminhada</i>	<i>Passo vigoroso</i>	5
		<i>Passo moderado</i>	3,3

	<i>Passo lento</i>	2,5
	<i>Sentado</i>	1

De forma a obter o dispêndio energético total por semana, procedeu-se ao somatório do dispêndio energético para cada uma das atividades.

Relativamente à questão do tempo sentado, este é uma variável adicional indicadora do tempo despendido em atividades sedentárias, durante a semana e ao fim-de-semana. Contudo, esta variável não assumiu grande valor tendo em conta o objetivo do presente estudo.

Como forma de diferenciar os níveis de AF associados a diferentes dispêndios energéticos os indivíduos foram categorizados segundo três categorias: baixo, moderado e alto de acordo com as orientações do protocolo do IPAQ e recomendações da OMS para a AF e comportamento sedentário. O nível baixo corresponde a indivíduos insuficientemente ativos, o moderado a indivíduos moderadamente ativos e o nível alto a indivíduos vigorosamente ativos. A frequência semanal e o tempo despendido em atividades físicas de diferentes intensidades foram variáveis que tiveram um ponderação considerável para categorizar os indivíduos.

Os padrões de atividade que definem os critérios para uma das categorias são:

**Quadro 15- Condições para cada nível de AF.**

<i>Nível Alto</i> ( <i>indivíduo vigorosamente ativo</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo menos 3 dias (<math>\geq 3</math>) de AF de intensidade vigorosa que alcance um dispêndio energético de, no mínimo, 1500 METs.minutos por semana.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo menos 7 dias (<math>\geq 7</math>) que incluam qualquer combinação de AF vigorosa, moderada ou caminhada que alcance um dispêndio energético de, no mínimo, 3000 METs.minutos por semana</li> </ul>
<i>Nível moderado</i> ( <i>indivíduos moderadamente ativos</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo menos 3 dias de AF de intensidade vigorosa, no mínimo 25 minutos por dia. (Total =75 min/semana)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelo menos 5 dias de AF de intensidade moderada e/ou caminhada, no mínimo 30 minutos por dia. (Total = 150 min/semana)</li> </ul>

---

**Nível Baixo**  
(*indivíduos*  
*insuficientemente ativos*)

- Pelo menos 5 dias de qualquer combinação de caminhada, atividade moderada e vigorosa em que se alcance um dispêndio energético de, no mínimo, 600 METs.minutos por semana.
  - O indivíduo não atinge nenhum dos critérios das categorias supramencionadas.
- 

### 3.4.1 Critérios de Seleção de Dados

De acordo com as recomendações do Comitê de Investigação do IPAQ alguns critérios de seleção e exclusão de dados que permitem obter comparações mais exatas, e que foram aplicados neste estudo, são:

- Valores de resposta na coluna “horas” como ‘15’, ‘30’, ‘45’, ‘60’ e ‘90’ devem ser convertidos em minutos na coluna “minutos”.
- Nos casos em que a duração é reportada semanalmente, os dados devem ser convertidos em atividade diária através do quociente pelos 7 dias da semana.
- Dados como “Não sei” ou “Recuso” ou que estejam em falta devem ser removidos da análise, pois o número de dias e o tempo de atividade diário são ambos requeridos para uma correta categorização.
- Dados considerados irracionalmente elevados devem ser também excluídos da análise como por exemplo casos em que a soma das atividades (caminhada, atividade moderada e vigorosa) excedam os 960 minutos (16 horas).
- Na duração semanal os valores devem estar dentro do intervalo [0,7] dias, caso contrário são excluídos da análise.

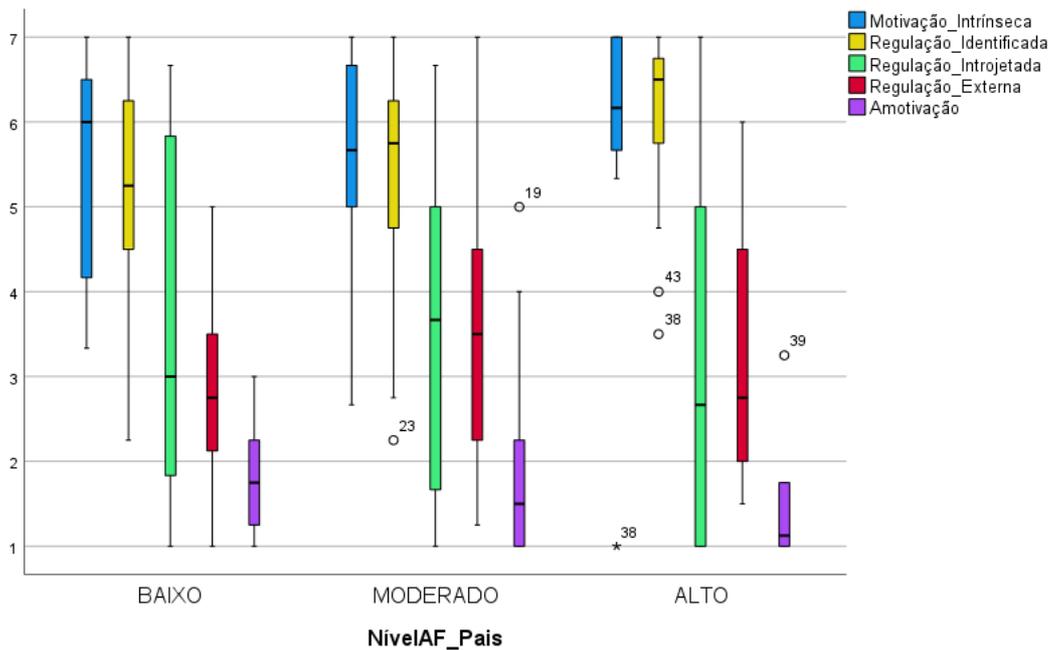
### 3.5 Análise estatística

O primeiro procedimento estatístico teve como objetivo averiguar a normalidade da distribuição da variável dependente através do teste de normalidade *Kolmogorov-Sminov*. Dado que não foi verificada normalidade dos dados (à exceção dos dados da regulação externa)( vide Anexo XXV) e com o intuito de aplicação de testes de estatística inferencial, mais concretamente de diferenças inter-sujeitos, foi utilizada a técnica estatística não paramétrica de *Kruskall-Wallis* para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os fatores de motivação inerentes aos alunos e as três categorias

referentes ao nível de AF do pai/mãe. O nível de significância estabelecido foi de  $p < 0,05$ . O tratamento de dados e respetiva análise estatística foram realizados com recurso ao *software* estatístico IBM SPSS 27.0.

#### 4. Apresentação de Resultados

Primeiramente é apresentado um gráfico descritivo com os diagramas de caixa correspondentes à distribuição das cinco formas de motivação em função do nível de AF do pai/mãe (gráfico 1), onde se observam claramente a tendência da mediana, valores mínimo e máximo.



**Gráfico 1- Diagramas de caixa para as três subamostras (pais com nível baixo, pais com nível moderado e pais com nível alto de AF).**

No que toca ao padrão geral das três subamostras em análise, para os três níveis de AF verifica-se que tanto para o nível baixo, moderado e alto a motivação intrínseca e a regulação identificada obtêm médias superiores em relação às formas de menos autodeterminadas de motivação. Na subamostra dos indivíduos insuficientemente ativos (nível baixo de AF) a dispersão dos dados é superior em comparação à subamostra dos indivíduos vigorosamente ativos (nível alto de AF), o que significa que a variedade de respostas foi menor e mais próxima dos níveis de concordância superiores da escala de Likert. No que diz respeito à regulação introjetada, regulação externa e amotivação a tendência revela um decréscimo da média à medida que nos aproximamos da forma menos autodeterminada da motivação, sendo que os valores médios da regulação introjetada e

externa sejam próximos. A maior dispersão dos dados verificou-se na regulação introjetada onde existe grande variabilidade de respostas na escala de Likert de 1 a 7 (“Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”). A dispersão dos dados da regulação externa também exibe alguma variabilidade, mais pronunciada na subamostra dos indivíduos moderadamente ativos (nível de AF moderado).

**Tabela 3- Média ,desvio padrão e nível de significância obtido a partir da técnica de Kruskal-Wallis.**

<i>Forma motivacional</i>	<i>Nível AF Baixo</i>		<i>Nível AF Moderado</i>		<i>Nível AF Alto</i>		<b>p</b>
	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	
<i>Motivação Intrínseca</i>	5,51	1,362	5,56	1,301	5,88	1,545	<b>0,489</b>
<i>Regulação Identificada</i>	5,22	1,276	5,44	1,401	6,03	1,139	<b>0,110</b>
<i>Regulação Introjetada</i>	3,51	2,058	3,47	2,009	3,29	2,241	<b>0,921</b>
<i>Regulação Externa</i>	2,77	1,219	3,51	1,509	3,27	1,527	<b>0,396</b>
<i>Amotivação</i>	1,78	0,647	1,89	1,211	1,39	0,618	<b>0,228</b>

O nível de significância é 0,05

A partir da análise da tabela 3, podemos verificar que o nível de significância (p) em todas as formas de motivação foi superior a 0,05, portanto, em nenhuma forma de motivação houve diferenças estatisticamente significativas nas três categorias do nível de AF do pai/mãe (vide Anexo XXVI).

Ao analisar os valores médios mais detalhadamente verifica-se na subamostra de indivíduos insuficientemente ativos (nível AF baixo) que a média é decrescente à medida que se passa nas formas mais autodeterminadas da motivação. Na subamostra dos indivíduos moderadamente ativos, a média verificada na regulação externa foi ligeiramente superior à da regulação introjetada que, por sua vez, possui maior desvio padrão à semelhança do que foi referido anteriormente relativamente à dispersão dos dados desta forma motivacional. Na subamostra dos indivíduos vigorosamente ativos, a média mais alta foi obtida na regulação identificada que, por sua vez, é uma forma de motivação menos autodeterminado em relação à motivação intrínseca.

## 5. Discussão de Resultados

Com o presente estudo pretendeu-se estudar a influência do nível de AF do pai/mãe no estilo regulatório motivacional dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no contexto das aulas de EF.

Todavia, a hipótese que foi inicialmente colocada não foi confirmada pelos testes de estatística inferencial não paramétrica uma vez que os resultados denotam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis dependente (motivação dos jovens do 3º ciclo) e independente (nível de AF dos pais), pelo que será realizada uma discussão com base na literatura já apresentada e noutra existente, a fim de interpretar os resultados obtidos.

Um estudo de carácter longitudinal de duas gerações (pais e filhos), objetivou estudar a associação entre a AF (autorreportada) de lazer dos pais e as alterações na AF dos seus filhos adolescentes durante um período de 8 anos. O resultado desta análise revelou uma fraca associação entre a AF dos pais e dos seus filhos adolescentes. Os autores referem ainda que o facto de não avaliarem nenhum construto relacionado com a influência social, isto é, o incentivo e o suporte financeiro dos pais, pode ter contribuído para o desfecho dos resultados, assim como o facto de terem sido auto reportados pelos participantes (Anderssen et al., 2006).

Revisões sistemáticas realizadas no âmbito dos determinantes da AF de crianças e jovens apontam para uma relação inconsistente entre a AF dos pais e dos filhos, carecendo de evidência suficiente para demonstrar uma associação (Craggs et al., 2011; Uijtdewilligen et al., 2011).

No âmbito do estudo da influência parental na AF da juventude existe evidência entre estudos de carácter transversal e longitudinal de que o apoio geral dado pelos pais em relação à AF é preditor da prática organizada de AF nas crianças, e que a AF do pai é preditora da AF geral de adolescentes (Edwardson & Gorely, 2010).

Estes resultados evidenciam pontos tanto a favor como contra dos resultados obtidos neste estudo na medida em que a associação entre o nível de AF dos pais e dos filhos parece ser inconsistente.

Este estudo pode ser assumido como um pequeno contributo para a compreensão e clarificação da influência dos pais sobre os filhos, uma vez que ainda poucos estudos demonstraram de forma empírica esta influência sobre a motivação e experiências desportivas dos adolescentes (Xie et al., 2021).

A existência de diferenças não significativas não inviabiliza a existência de influência parental uma vez que a relação entre as variáveis do estudo parece ser mais complexa e ambígua do que os resultados deste estudo evidenciam. Por outro lado, esta a relação da motivação dos jovens alunos com a AF dos pais no contexto específico da EF aparenta estar pouco aprofundada, o que nos leva a equacionar a influência de outros fatores cuja identificação poderá ser preponderante para o desenvolvimento de intervenções promotoras da AF nos adolescentes (Pluta et al., 2020).

A AF praticada pelos pais pode não ter qualquer vínculo à dos filhos se considerarmos que existe uma independência neste aspeto, isto é, os pais podem praticar AF e os filhos não, e vice-versa. Contudo a influência dos pais transcende a simples ação de praticar AF, sendo que o suporte dos pais relativamente à AF dos filhos, enquanto jovens, é um importante fator associado à sua participação, níveis de AF (Pluta et al., 2020; Sallis et al., 2000; Tilga et al., 2021), à qualidade de vida relacionada com a saúde (Tilga et al., 2021) e à motivação intrínseca e capacidade de superação perante situações menos positivas que possam surgir em experiências com a AF (Xie et al., 2021).

No que toca à motivação, estratégias que promovam a satisfação das necessidades psicológicas básicas predizem comportamentos mais autodeterminados na EF, o que poderá ser um indicador para os professores (Pizani et al., 2016) e também, a nosso ver, para os pais como agentes educativos dos filhos.

Além disso, para além dos pais, na ótica do nível de AF realizado, existem outros agentes sociais de suporte que podem ser considerados importantes tais como os colegas e professores (Pluta et al., 2020).

Um outro aspeto a considerar é o intervalo de idades existente na amostra, que engloba adolescentes que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento de adolescentes acarreta alguma independência e capacitação a nível físico e cognitivo, sendo que em termos emocionais e comportamentais os adolescentes, geralmente, começam a depender menos dos pais e a sofrer maior influência dos colegas com quem passam grande parte do seu tempo na escola (McNeely & Blanchard, 2009). Esta autonomia crescente ao longo da adolescência, poderá explicar a menor influência da parte dos pais na motivação dos adolescentes, uma vez que há um aumento da potencial influência dos pares.

Portanto, a influência dos pais em relação à motivação dos filhos está dependente de vários fatores que podem ou não contribuir para vários níveis de autodeterminação do comportamento nas aulas de EF.

## **6. Conclusões**

A literatura demonstra que a influência parental pode impactar em diferentes esferas da vida dos jovens no que concerne à AF. Por sua vez, existem diferentes contextos de prática onde essa influência se pode manifestar: AF nos tempos de lazer, desporto extraescolar, EF, entre outros.

Considerando a amostra em estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre o nível de AF dos pais e a motivação dos alunos de 3º ciclo nas aulas de EF, contudo é importante atender às limitações do presente estudo na interpretação e generalização dos resultados obtidos. Não obstante, a literatura sugere que para a promoção de motivação intrínseca nos adolescentes, os pais devem emancipar os seus filhos, proporcionando-lhes liberdade para explorar atividades físicas, do seu agrado e interesse, e fornecer suporte e encorajamento para que os seus filhos sintam que possuem condições e capacidades para praticar AF em diferentes contextos.

Por fim, e numa ótica de incluir toda a comunidade educativa, especificamente os pais, as escolas poderão desenvolver projetos e programas de AF regulares que incluam pais e filhos a fim de promover e reforçar o seu papel na vida ativa dos filhos.

## **7. Limitações do estudo**

Devem ser consideradas algumas limitações na interpretação dos resultados deste estudo. Primeiramente, a dimensão reduzida da amostra dos alunos e respetivos pais/mães, que reduz significativamente a generalização dos resultados obtidos. Para estudos futuros deverá considerar-se o aumento da amostra nos três anos de escolaridade, ou até abranger outros ciclos de ensino, de forma que se possa realizar uma análise comparativa entre diferentes fases de desenvolvimento dos adolescentes. Por outro lado, a caracterização sociodemográfica da subamostra dos pais poderá limitar a análise. No que diz respeito à participação desportiva, o estatuto social do pai parece exercer influência no envolvimento desportivo e, provavelmente no encorajamento da filha, na juventude (Yang et al., 1996). Os mesmos autores referem que a influência parental varia de acordo com o estatuto socioeconómico.

Neste estudo, a amostra dos pais não incluiu pais e mães o que inviabilizou a análise comparativa da influência de género, sendo que a influência do pai e da mãe sobre o comportamento ativo de adolescentes pode diferir (Bauer et al., 2011). Uma recomendação para futuras investigações seria incluir na amostra os pais e mães de todos os alunos, uma vez que já existe literatura que aponta para diferenças nesse sentido. É de notar que 18 participantes do subgrupo de análise dos pais possuem estado civil solteiro, divorciado ou separado o que pode refletir diversos contextos familiares que claramente terão impacto na vida dos filhos. Neste seguimento, Coakley (1987) refere que crianças provenientes de famílias mais desfavorecidas ou monoparentais possuem menos oportunidades de se afiliar à prática desportiva, o que pode ser relevante para o estudo da motivação destes alunos.

Para além disso, algumas medições neste estudo deverão ser melhoradas, nomeadamente o nível de AF dos pais. O facto destes dados serem autorreportados faz com que as respostas derivem de várias interpretações da distinção de intensidade moderada e vigorosa e, por conseguinte, das atividades que efetivamente promovem o alcance dessa mesma intensidade de esforço, o que faz com que os resultados possam, de alguma forma, estar superestimados relativamente à realidade. Além disso, a categorização dos níveis de AF inclui no nível moderado todos os indivíduos que não cumprem com as especificações mínimas dos níveis superiores, portanto, existe alguma variabilidade indiscriminada. Para colmatar esta limitação, os dados da AF poderiam ser obtidos através de outros métodos que permitissem monitorizar essa mesma atividade, como por exemplo através de acelerometria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderssen, N., Wold, B., & Torsheim, T. (2006). Are parental health habits transmitted to their children? An eight year longitudinal study of physical activity in adolescents and their parents. *Journal of Adolescence*, 29(4), 513–524. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.05.011>
- Asún Dieste, S., Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L., & Romero Martín, M. R. (2019). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física (Difficulties in the use of feedback in physical education teacher training). *Retos*, 2041(37), 85–92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Baker, C. W., Little, T. D., & Brownell, K. D. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: The role of social norms and personal agency. *Health Psychology*, 22(2), 189–198. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.22.2.189>
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Plano Nacional De Formação De Treinadores Manuais De Formação - Grau I*, 1–43. [http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI-04\\_Desenvolvimento.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI-04_Desenvolvimento.pdf)
- Bauer, K. W., Nelson, M. C., Boutelle, K. N., & Neumark-Sztainer, D. (2011). Parental influences on adolescents' physical activity and sedentary behavior: Longitudinal findings from Project EAT-II. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1–7. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-12>
- Beltrán, H. C., Reigal, R. E., Uribe, S. F., Reyes, F. V., & Ríos, L. J. C. (2018). Motivación autodeterminada y estado de flow en un programa extraescolar de Small Sided Games. *Anales de Psicología*, 34(2), 391–397. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.258621>
- Caetano, A. P., & De Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, 8, 49–60.
- Campaniço, H. (2016). *Validade Simultânea do questionário Internacional de Atividade Física através da medição objetiva da atividade física por actigrafia proporcional*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa].
- Carreiro da Costa, F. (1984). Ensino eficaz da actividades físicas em meio escolar. *Horizonte*, 1, 22–26.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF-Sociedade Portuguesa Da Educação Física*.
- Carvalho, L. Á., & Lebre, E. (2011). Dança na Educação Física. Princípios Metodológicos. *Seminário Internacional Descobrir a Dança/ Descobrimo Através Da Dança*, 1–12.
- Chu, T. L. (Alan), & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., &

- Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, *14*(5), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Coakley, J. (1987). Children and the Sport Socialization Process. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences*, Human Kinetics, pp. 43–60.
- Craggs, C., Corder, K., Van Sluijs, E. M. F., & Griffin, S. J. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, *40*(6), 645–658. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.02.025>
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-Country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *35*(8), 1381–1395. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Springer.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.
- Deci, E., & Ryan, R. (2007). *Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport Exercise*. Human Kinetics.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais- Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Programa Nacional para a promoção da Atividade Física*.
- Edwardson, C. L., & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, *11*(6), 522–535. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.05.001>
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model : A Challenge for Biomedicine. *American Association for the Advancement of Science*, *196*(4286), 129–136.
- Fernandes, D. (2020). Para uma Inserção Pedagógica dos Critérios de Avaliação. In *Texto de apoio: Critérios de Avaliação*.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *10*(3), 385–395. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300007>
- Gillison, F. B., Standage, M., Cumming, S. P., Zakrzewski-Fruer, J., Rouse, P. C., & Katzmarzyk, P. T. (2017). Does parental support moderate the effect of children's motivation and self-efficacy on physical activity and sedentary behaviour? *Psychology of Sport and Exercise*, *32*, 153–161. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.07.004>
- Girard, S., St-Amand, J., & Chouinard, R. (2019). Motivational climate in physical education, achievement motivation, and physical activity: A latent interaction model. *Journal of Teaching in Physical Education*, *38*(4), 305–315. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2018-0163>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining

- teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Lin, W., Leider, J., Shang, C., Hennessy, E., Perna, F. M., & Chriqui, J. F. (2020). The Association Between State Physical Education Laws and Student Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 58(3), 436–445. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.09.018>
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284–292. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.003>
- Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., Mota, J., Teixeira, P., Rodrigues, S., Lobato, L., Magalhães, V., Correia, D., Carvalho, C., Pizarro, A., Marques, A., Vilela, S., Oliveira, L., Nicola, P., Soares, S., & Ramos, E. (2016). *Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, IAN-AF. Relatório de resultados*.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos?* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa].
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. da. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de Qualidade*, pp. 53–85.
- McNeely, C., & Blanchard, J. (2009). *The teen years explained: A guide to healthy adolescent development*. Johns Hopkins University.
- Monteiro, D., & Baptista, P. (2014). Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. *Motricidade*, 10(4), 94–104. <https://doi.org/10.6063/motricidade.3453>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240–258. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education: A Position Statement from National Association for Sport and Physical Education*. (3rd Ed.). Reston
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, práticas e usos*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra].
- Noizet, G., & Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra Editora.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination Approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 71, 225–242.
- Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física*. [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade

do Porto].

- Papaioannou, A. (1998). Goal Perspectives, Reasons for Being Disciplined, and Self-Report Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421–441.
- Papaloannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 236–259. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.236>
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sports*. Revue EPS.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. de, & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciencias Do Esporte*, 38(3), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>
- Pluta, B., Korcz, A., Krzysztozek, J., Bronikowski, M., & Bronikowska, M. (2020). Associations between adolescents' physical activity behavior and their perceptions of parental, peer and teacher support. *Archives of Public Health*, 78(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00490-3>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Edicção do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ryan, R., & Connel, J. (1989). Perceived Locus of Causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
- Saba, F. (2001). *Aderência à prática do exercício físico em academias*. Manole.
- Sallis, J. F., & Mckenzie, T. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124–137.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963–975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Samulski, D., & Noce, F. (2002). Perfil Psicológico em atletas paraolímpicos brasileiros. *Revista Digital*, 8(4).
- Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3(2), 134–147. <https://doi.org/10.1002/tsm2.121>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Moutain View.
- Siendentop, D. (2008). *Aprender a Ensinar a Educacion Física*. INDE Publicaciones.
- Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10(October). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relatedness among achievement goal orientations and

multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87–103.

- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). Perceived autonomy support from peers, parents, and physical education teachers as predictors of physical activity and health-related quality of life among adolescents—a one-year longitudinal study. *Education Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090457>
- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A. S., Van Mechelen, W., Twisk, J. W. R., Van Der Horst, K., & Chinapaw, M. J. M. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in young people: A review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 896–905. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090197>
- Vargas-Viñado, J., & Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 22, 187–208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Vasconcelos, J., Fernandes, M., Karteroliotis, K., Teixeira, C., & J, L. (2007). Motivation in physical education : the differentiated effect of gender , age and sport ’ s involvement. In C. Gonçalves, S. Cumming, M. C. e Silva, & R. Malina (Eds.), *Sport and Education*.
- Vasques, C., Magalhães, P., Cortinhas, A., Mota, P., Leitão, J., & Lopes, V. (2014). Effects os intervention programs on chils and adolescent BMI: A meta-analysis study. *Jornal of Physical Activity & Health*, 11(2), 426–444. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jpah.2012-0035>
- Veigas, J., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação Para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar. *Psicologia- O Portal Dos Psicólogos*, 1–26.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva:WHO.
- Xie, H., Scott, J. L., & Caldwell, L. L. (2021). Parental Influence on Urban Adolescents’ Physical Activity Experience. *Leisure Sciences*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01490400.2021.1986180>
- Yang, X., Telama, R., & Laakso, L. (1996). L’Activite Physique, le Statut Socio-Economique et L’education des Parents Comme Determinants de L’Activite Physique et du Sport des Enfants et des Jeunes: Une Etude Longitudinale Sur 12 Ans. *International Review for the Sociology of Sport*, 31(3), 273–291. <https://doi.org/10.1177/101269029603100304>

**Legislação consultada:**

Decreto-Lei nº.240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série-A, N.º 201.

Decreto-Lei nº17/2016 do Ministério da Educação (2016). Diário da República: Série I, N.º 65

**Documentos do Agrupamento**

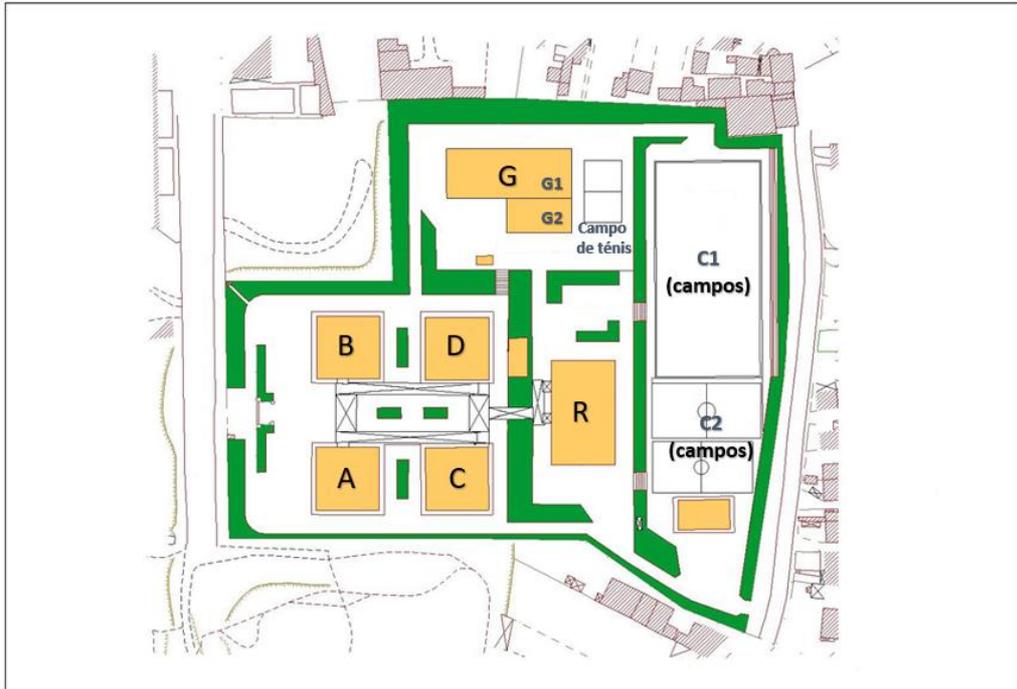
AECS (2021-2023) Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (2021-2023). Retirado de:

<[https://www.coimbrasul.pt/images/documentos\\_site/AECS\\_Projeto\\_Educativo\\_2021\\_2023\\_CG\\_20\\_07\\_21.pdf](https://www.coimbrasul.pt/images/documentos_site/AECS_Projeto_Educativo_2021_2023_CG_20_07_21.pdf)>

AECS (2021-2022) Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. Retirado de:< [https://www.coimbrasul.pt/images/documentos\\_site/2021\\_2022\\_PCA.pdf](https://www.coimbrasul.pt/images/documentos_site/2021_2022_PCA.pdf)>

# **ANEXOS**

ANEXO I- Vista Aérea da Escola 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia



ANEXO II-Mapa de espaços (exemplo)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL**  
 ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**MANCHA HORÁRIA – 2021/2022**

**MAPA 24**  
 De 28/03 a 01/04

Hora	Segunda-feira			Terça-feira			Quarta-feira			Quinta-feira			Sexta-feira		
	G1	G2/C1	R1	G1	G2/C1	R1	G1	G2/C1	R1	G1	G2/C1	R1	G1	G2/C1	R1
08.30 - 09.15				6F	8C	7C							9C		
09.15 - 10.00	5F			6D	8C	7C	Bad			8C	5C		9C	6E	
10.15 - 11.00	6E	5C		8D	8B	7A	6A	5F		8B	9D	9A	7C	6D	6B
11.00 - 11.45	6E	5C		8D	8Bd	7A	6A	5F		8B	9Dd	9A	7Cd	6D	6B
12.00 - 12.45	5B	5D		5E		9D	5B	Mot9A		8A	5A		7A	6F	6A
12.45 - 13.30	5B			5E	6B	9D	Boccia	Mot6C		8Ad	5E	8D	7Ad	6F	
13.45 - 14.30															
14.30 - 15.15							Mot7A								
15.25 - 16.10	7B	8A		5A	9A		9B	9C	7D				7D		
16.10 - 16.55	9B	8A		5A	9Ad		9B	9Cd	7D				8Ad	7Dd	
17.05 - 17.50	T	Atl		Bas	Atl					Bas	Atl		Bas		
17.50 - 18.35				Bas									Bas		

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

**ANEXO III- Planificação Anual EF 2021/2022 -8ºano**

<b>Áreas</b>	<b>Subáreas e matérias</b>	<b>Aprendizagens essenciais</b>	<b>Áreas de Competência do PASEO</b>	<b>Número de aulas previstas</b>	<b>Processos de recolha de informação</b>
<b>Atividades Físicas</b>	<p>- Jogos Desportivos Coletivos (<b>futebol, basquetebol, andebol e voleibol</b>).</p> <p>- <b>Atletismo (saltos, corridas, lançamentos e marcha)</b>.</p> <p>- Ginástica (<b>solo e aparelhos</b>).</p> <p>- Atividades rítmicas expressivas (<b>dança e danças tradicionais</b>).</p> <p>- Outras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de Raquetes (<b>badminton, ténis, ténis de mesa</b>).</li> <li>• Percursos (Orientação)</li> </ul>	<p>- O aluno participa nos jogos, de forma interessada e empenhada, ajustando a iniciativa pessoal à situação de jogo e objetivos.</p> <p>- O aluno em situação de jogo apresenta soluções para a resolução de problemas.</p> <p>- O aluno executa os exercícios, jogos e/ou ações motoras revelando autonomia e domínio de acordo com o definido nas AE.</p> <p>- O aluno participa em sequências e coreografias.</p> <p>- O aluno identifica pontos fortes e fracos na sua prática e propões soluções.</p> <p>- O aluno aplica regras de preservação dos recursos materiais e ambiente.</p>	<p align="center">E</p> <p align="center">C</p> <p align="center">J</p> <p align="center">H</p> <p align="center">D</p> <p align="center">G</p>	<p>9 a 15 aulas para cada matéria</p>	<p>- Participação nas aulas.</p> <p>- Fichas de avaliação.</p> <p>- Questionamento oral.</p> <p>- Observação do desempenho prático.</p> <p>- Testes de aptidão física.</p> <p>- Trabalho de grupo/pares.</p> <p>- Autoavaliação e heteroavaliação.</p>
		<b>Programa Fitescola®</b>	<b>Aprendizagens essenciais</b>	<b>Áreas de Competência do PASEO</b>	<b>Número de aulas previstas</b>



<p style="text-align: center;"><b>Atitudes e Valores</b></p>	<p>- O aluno revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos.</p> <p>- O aluno faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem.</p>	<p>- O aluno é responsável e autónomo: é assíduo e pontual, traz os materiais necessários e cumpre tarefas e prazos.</p> <p>- O aluno respeita as regras de segurança na utilização de materiais e utiliza com correção os meios tecnológicos sempre que solicitados.</p> <p>- O aluno conhece e aplica cuidados de higiene, bem como respeita as regras de segurança pessoais e dos colegas.</p> <p>-O aluno utiliza o conhecimento para participar de forma adequada.</p> <p>- O aluno descrever as suas ações e a dos outros, identificando os pontos fortes e fracos.</p>	<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">G</p> <p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">A</p>	<p style="text-align: center;">Ao longo do ano letivo, integrada nas aulas práticas</p>	
--	--	---	--	---	--

ANEXO IV- Questionário complementar da ficha biográfica do aluno.



<b>Nome:</b>	
<b>Número:</b>	

<b>Qual a nota obtida à disciplina de Educação Física no 3º período do ano letivo anterior?</b>	
---	--

<b>Gostas de Educação Física?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Porquê?</b>		
<b>Qual (is) a(s) modalidade(s), dentro da Educação Física que mais gostas?</b>		
<b>Qual (is) a(s) modalidade(s) que menos gostas?</b>		
<b>Qual(is) a(s) modalidade(s) que sentes mais facilidade?</b>		
<b>Qual(is) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade?</b>		

<b>Vais participar no Desporto Escolar este ano?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Se sim, em que modalidade(s)?</b>		

**ANEXO V-Distribuição das matérias pelo ano letivo.**

<b>Ano letivo 2021/20211</b>							
<b>1º período</b>							
<i>Semana</i>	<i>Dia/mês</i>	<i>Duração</i>	<i>Nº aula</i>	<i>Matéria(s)</i>	<i>Nº aula UD</i>	<i>Espaço</i>	<i>Função Didática</i>
<b>1ª semana</b>	21 setembro	90'	1-2	Aptidão Física Voleibol	1 1-2	G1	•Avaliação Formativa Inicial •Introdução
	23 setembro	45'	3	Voleibol	3	G1	• Introdução •Exercitação
<b>2ª semana</b>	28 setembro	90'	4-5	Atletismo (Técnica de corrida) Basquetebol	1 1-2	C1/G2	•Exercitação
	30 setembro	45'	6	Basquetebol	3	C1/G2	•Introdução • Exercitação
<b>3ª semana</b>	5 outubro						
	7 outubro	45'	7	Andebol	1	C2	• Avaliação Formativa Inicial
<b>4ª semana</b>	12 outubro	90'	8-9	Atletismo (Corrida de resistência) Andebol	2 3-4	C2	•Avaliação Formativa Inicial •Introdução •Exercitação
	14 outubro	45'	10-11	Voleibol	4	G1	•Exercitação
<b>5ª semana</b>	19 outubro	90'	12	Aptidão Física Voleibol	2 5-6	G1	•Introdução •Exercitação
	21 outubro	45'	13	Basquetebol	4	C1/G2	•Exercitação
<b>6ª semana</b>	26 outubro	90'	14-15	Atletismo (Corrida de velocidade) Basquetebol	3 5-6	C1/G2	•Avaliação Formativa Inicial •Introdução •Exercitação
	28 outubro	45'	16	Andebol	4	C2	•Introdução •Exercitação
<b>7ª semana</b>	2 novembro	90'	17-18	Atletismo (Corrida de resistência) Andebol	4 5 e 6	C2	•Introdução •Exercitação
	4 novembro	45'	19	Voleibol	7	G1	•Exercitação
<b>8ª semana</b>	9 novembro	90'	20-21	Aptidão Física Voleibol	3 8-9	G1	•Exercitação •Consolidação
	11 novembro	45'	22	Basquetebol	7	C1/G2	•Introdução •Exercitação
<b>9ª semana</b>	16 novembro	90'	23-24	Atletismo (Técnica de corrida e corrida velocidade) Basquetebol	5 8-9	C1/G2	•Introdução •Exercitação •Consolidação
	18 novembro	45'	25	Andebol	7	C2	•Introdução •Exercitação
<b>10ª semana</b>	23 novembro	90'	26-27	Atletismo (Corrida resistência) Andebol	6 8-9	C2	•Introdução •Exercitação •Consolidação
	25 novembro	45'	28	Voleibol	10	G1	•Exercitação •Consolidação

							•Avaliação Sumativa
<b>11ª semana</b>	30 novembro	90'	29-30	Aptidão Física Voleibol	4 11-12	G1	•Introdução •Exercitação •Consolidação •Avaliação Sumativa
	2 dezembro	45'	31	Basquetebol	10	C1/G2	•Exercitação •Consolidação •Avaliação Sumativa
<b>12ª semana</b>	7 dezembro	90'	32-33	Atletismo (Corrida de resistência) Basquetebol	11-12 7	C1/G2	•Exercitação •Avaliação Sumativa
	9 dezembro	45'	34	Andebol	10	C2	•Exercitação •Consolidação •Avaliação Sumativa
<b>13ª semana</b>	14 dezembro	90'	35-36	Atletismo Andebol	8 11-12	Corta-Mato Escolar	•Avaliação conhecimentos Autoavaliação
	16 dezembro	45'	37	Voleibol	13	G1	•Exercitação •Avaliação Sumativa

<b>2º período</b>							
<i>Semana</i>	<i>Dia/mês</i>	<i>Duração</i>	<i>Nº aula</i>	<i>Matéria(s)</i>	<i>Nº aula UD</i>	<i>Espaço</i>	<i>Função Didática</i>
<b>1ª semana</b>	11 janeiro	90'	1-2	Futebol	1-2	C2	•Avaliação Formativa Inicial •Introdução
	13 janeiro	45'	3	Badminton	1	G1	•Exercitação
<b>2ª semana</b>	18 janeiro	90'	4-5	Aptidão Física Badminton	1 2-3	G1	•Introdução •Exercitação
	20 janeiro	45'	6	Atletismo (Corrida estafetas)	1	C1/G2	•Avaliação Formativa inicial
<b>3ª semana</b>	25 janeiro	90'	7-8	Atletismo (Corrida estafetas) Basquetebol	2 13	C1/G2	•Exercitação
	27 janeiro	45'	9	Futebol	3	C2	• Avaliação Formativa Inicial
<b>4ª semana</b>	1 fevereiro	90'	10-11	Futebol	4-5	C2	•Introdução •Exercitação
	3 fevereiro	45'	12	Badminton	4	G1	•Introdução •Exercitação
<b>5ª semana</b>	8 fevereiro	90'	13-14	Aptidão Física	2 5-6	G1	•Introdução •Exercitação

				Badminton			
	10 fevereiro	45'	15	Atletismo (Corrida de estafetas e salto em comprimento)	3	C1/G2	•Avaliação Formativa Inicial •Exercitação
<b>6ª semana</b>	15 fevereiro	90'	16-17	Ginástica	1-2	C1/G2	•Avaliação Formativa Inicial
	17 fevereiro	45'	18	Futebol	6	C2	• Exercitação
<b>7ª semana</b>	22 fevereiro	90'	19-20	Atletismo (Corrida de barreiras) Futebol	4 7	C2	•Introdução •Exercitação
	24 fevereiro	45'	21	Badminton	7	G1	•Exercitação
<b>8ª semana</b>	1 março						
	3 março	45'	22	Atletismo (Corrida de estafetas salto em comprimento)	5	C1/G2	•Avaliação Formativa Inicial •Exercitação
<b>9ª semana</b>	8 março	90'	23-24	Aptidão Física Ginástica	3 3-4	C1/G2	•Introdução •Exercitação
	10 março	45'	25	Atletismo (Corrida de barreiras)	6	C2	• Exercitação
<b>10ª semana</b>	15 março	90'	26-27	Andebol Futebol	13 8-9	C2	•Exercitação • Consolidação
	17 março	45'	28	Badminton	8	G1	• Exercitação •Consolidação
<b>11ª semana</b>	22 março	90'	29-30	Aptidão Física Badminton	4 9-10	G1	•Consolidação •Avaliação Sumativa
	24 março	45'	31	Atletismo (Corrida estafetas e lançamentos/salto comprimento)	7	C1/G2	•Consolidação •Avaliação Sumativa
<b>12ª semana</b>	29 março	90'	32-33	Aptidão Física Ginástica	5 5-6	C1/G2	• Exercitação •Avaliação Sumativa
	31 março	45'	34	Futebol	10	C2	•Avaliação Sumativa •Exercitação
<b>13ª semana</b>	5 abril	90'	35-36	Atletismo (Corridas estafetas) Futebol	8 11-12	C2	•Avaliação Sumativa •Exercitação
	7 abril	45'	37	Badminton	11	G1	•Avaliação Sumativa

<b>3º período</b>							
<i>Semana</i>	<i>Dia/mês</i>	<i>Duração</i>	<i>Nº aula</i>	<i>Matéria(s)</i>	<i>Nº aula UD</i>	<i>Espaço</i>	<i>Função Didática</i>
<b>1ª semana</b>	19 abril	90'	1-2	Futebol Andebol	11 13	C2	• Exercitação

	21 abril	45'	3				
<b>2ª semana</b>	26 abril	90'	4-5				
	28 abril	45'	6	Futebol	12	C2	• Exercitação
<b>3ª semana</b>	3 maio	90'	7-8	Basquetebol Atletismo	13-14 9	C1/G2	• Exercitação • Consolidação
	5 maio	45'	9	Voleibol	14	G1	• Exercitação • Consolidação
<b>4ª semana</b>	10 maio	90'	10-11	Futebol Andebol	12 14-15	C2	• Exercitação • Consolidação • Avaliação Sumativa
	12 maio	45'	12	Basquetebol	15	C2	• Consolidação • Avaliação Sumativa
<b>5ª semana</b>	17 maio	90'	13-14	Projeto “ Uma Carta para a Ucrânia”			
	19 maio	45'	13	Futebol	13	C2	• Consolidação • Avaliação Sumativa
<b>6ª semana</b>	24 maio	90'	14-15	Prova da Aferição			
	26 maio	45'	16	Projeto “ Uma Carta para a Ucrânia”			
<b>7ª semana</b>	31 maio	90'	17-18	Futebol Andebol	11-12 16	C2	• Consolidação • Avaliação Sumativa
	2 junho	45'	19	Basquetebol	16	C1/G2	• Consolidação • Avaliação Sumativa
<b>8ª semana</b>	7 junho	90'	20-21	Aptidão Física Voleibol	6 15-16	G1	• Exercitação • Consolidação • Avaliação Sumativa
	9 junho	45'	22	Atletismo	10	C1/G2	• Consolidação • Avaliação Sumativa
<b>9ª semana</b>	14 junho	90'	23-24	Atletismo Voleibol	11 17	G1	• Consolidação • Avaliação Sumativa

**ANEXO VI- Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física**

<b>Domínios/ Temas/Áreas</b>	<b>Critérios</b>	<b>Descritores de desempenho</b>	<b>Ponderação</b>	<b>Processos de recolha de informação</b>
<i>Área dos conhecimentos</i>	Saber científico/técnico e tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a AF.</li> </ul>	5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Participação nas aulas .</li> <li>•Fichas de avaliação.</li> </ul>
	Técnicas e meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.</li> </ul>	5%	
<i>Área das Atividades Rítmicas e Expressivas</i>	Desempenho prático	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso de grupo.</li> <li>•Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários.</li> <li>•Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia.</li> </ul>	70%	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Questionamento oral</li> <li>•Observação do desempenho prático.</li> <li>•Testes de Aptidão Física.</li> <li>•Trabalho de grupo/pares.</li> <li>•Autoavaliação e heteroavaliação.</li> </ul>
<i>Área das Atitudes e valores</i>	Cidadania e cultura democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos.</li> <li>•Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem.</li> </ul>	20%	
<p><b>Classificação final do 2.º período</b> = (média final do 1.º período + média final do 2.º período) /2</p> <p><b>Classificação final do 3.º período</b> = (média final do 1.º período + média final do 2.º período + média final do 3.º período) /3</p>				

**ANEXO VII-Perfis de Aprendizagem da disciplina de Educação Física**

<b>ÁREA DOS CONHECIMENTOS (10%)</b>	
<b>Saber científico/técnico e tecnológico (5%):</b> Identifica regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas, bem como identifica as capacidades físicas e interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	<b>Perfil</b>
✓O aluno domina as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. ✓ O aluno identifica as capacidades físicas. ✓O aluno sabe interpretar claramente as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	5
	4
✓O aluno identifica algumas regras e ações técnicas e táticas das atividades físicas. ✓O aluno identifica algumas capacidades físicas. ✓O aluno interpreta com algumas lacunas as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	3
	2
✓O aluno não identifica as regras e as ações técnicas e táticas das atividades físicas. ✓ O aluno não consegue identificar as capacidades físicas. ✓O aluno não sabe interpretar as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.	1
<b>Técnicas e meios de comunicação (5%)</b> – Expressa-se utilizando a terminologia correta da situação da aula.	<b>Perfil</b>
✓O aluno expressa-se utilizando sempre a terminologia da situação da aula, demonstrando total conhecimento da matéria.	5
	4
✓O aluno expressa-se utilizando a terminologia da situação da aula com algumas incorreções, demonstrando parcial conhecimento da matéria.	3
	2
✓O aluno não domina e não utiliza a terminologia da situação da aula.	1
<b>ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS E APTIDÃO FÍSICA (70%)</b>	
<b>Desempenho Prático (5%):</b> Contribui e colabora de forma consistente e ativa para o sucesso do grupo	<b>Perfil</b>
✓O aluno é empenhado e ajuda sempre os seus colegas.	5
	4
✓O aluno revela algum empenho e nem sempre se preocupa em ajudar os seus colegas.	3
	2
✓O aluno não é empenhado e não se preocupa com os seus colegas.	1
<b>Desempenho prático (5%):</b> Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica.	<b>Perfil</b>
✓O aluno é empenhado no desenvolvimento das suas capacidades motoras, encontrando-se na zona saudável na aptidão muscular e aeróbica.	5
	4
✓O aluno esforça-se no desenvolvimento das suas capacidades motoras, mas revela pouca evolução na aptidão muscular e aeróbica.	3
	2
✓O aluno não se esforça no desenvolvimento das suas capacidades motoras, não revelando evolução na aptidão muscular e aeróbica.	1
<b>ÁREA DAS ATITUDES E VALORES (20%)</b>	

<b>Cidadania e cultura democrática (10%):</b> Revela uma atitude cívica no quadro dos direitos e deveres do aluno e dos direitos humanos.		<b>Perfil</b>
✓O aluno apresenta-se sempre na aula com o equipamento necessário e adequado, cumpre as normas da disciplina, respeita os colegas e as orientações do professor.		5
		4
✓Na maioria das vezes, o aluno apresenta-se na aula com o equipamento necessário e adequado, mas revela algumas dificuldades em cumprir as normas da disciplina, em respeitar os colegas e as orientações do professor.		3
		2
✓O aluno raramente se apresenta com o equipamento necessário e adequado, não cumpre as normas da disciplina, não respeita os colegas e as orientações do professor.		1
<b>Cidadania e cultura democrática (10%):</b> Faz uma autoavaliação crítica e usa-a como estratégia de aprendizagem		<b>Perfil</b>
✓O aluno utiliza sempre a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta sempre opiniões fundamentadas.		5
		4
✓O aluno utiliza, em algumas situações, a autoavaliação como estratégia de melhoria. Apresenta algumas opiniões fundamentadas.		3
		2
✓O aluno nunca utiliza a autoavaliação como estratégia de melhoria. Nunca apresenta opiniões fundamentadas.		1
Nível 1	A média de resultados obtidos pelo aluno situa-se entre 0 e 19%.	
Nível 2	A média de resultados obtidos pelo aluno situa-se entre 20 e 49%.	
Nível 3	A média de resultados obtidos pelo aluno situa-se entre 50 e 69%.	
Nível 4	A média de resultados obtidos pelo aluno situa-se entre 70 e 89%.	
Nível 5	A média de resultados obtidos pelo aluno situa-se entre 90 e 100%.	



### ANEXO IX- Grelha utilizada para a avaliação formativa (3º Período)

N.º	8º D	1ª semana		2ª semana		3ª semana		4ª semana		5ª semana		6ª semana		7ª semana		8ª semana		9ª semana	
	2020/2021	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	3/mai	5/mai	10/mai	12/mai	17/mai	19/mai	24/mai	26/mai	31/mai	2/jun	7/jun	9/jun	14/jun	16/jun
	Duração da aula	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'
	Nº Aula	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18	19/20	21	22/23	24	25/26	27
	Espaço	C2	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	C2	G2/C1	G1	G2/C1	G2/C1	C2
	UD	Fut/And	Bas	Atl/Vol	Fut	Bas/Atl	Vol	Fut/And	Atl	AF/Vol	And	Atl/Bas	Vol	Fut/And	Bas	AF/Vol	Atl	Atl/Bas	Fut
Alunos/N Aula UD	8/13	13	8/14	9	14/9	15	10/14	10	6/16	15	11/15	17	11-12/14	16	7/18	12	13/17	13	
1	Alexandre Sousa																		
2	Ana Carol Ferreira																		
3	António Zhou																		
4	Beatriz Achando																		
5	Bernardo Neves																		
6	Cláudio Pinto																		
7	Daniel Pavlenko																		
8	Diana Vasilkova																		
9	Filipa Assunção																		
10	Francisca Pinho																		
11	Francisco Brás																		
12	Isac Trigueiro																		
13	Isaque Gomes																		
14	Lara Mattos																		
15	Lara Francisco																		
16	Leonardo Oliveira																		
17	Maciel Alves																		
18	Mariana dos Santos																		
19	Mateus Batista																		
20	Micael Terroso																		
21	Nikolas Moreira																		
22	Paola Andrades																		
23	Rafael Cardoso																		
24	Rodrigo Santos																		
25	Santiago Ferreira																		
26	Sara Leal																		
27	Sofia Batista																		
28	Tiago Sá																		

## ANEXO X- Grelha de avaliação Sumativa: Área das Atividades físicas (Badminton)

Nível	Nível Introdutório - Exercício Critério					Total	Nível Elementar - Exercício Critério						Total	40%	Jogo Pares				Total	60%	Total Badminton		
	Serviço Comprido	Serviço curto	Clear	Lob	Cooperação		Serviço comprido	Serviço curto	Clear	Lob	Amorti	Remate			Posição Base	Deslocamentos	Exploração do espaço	Enquadram O/D					
E						0,00	5,00	4,50	5,00	5,00	4,00	4,00	4,58	1,83	5,00	4,50	4,75	4,75	4,75	4,75	4,75	2,85	4,68
I+	4,00	4,00	4,00	4,00	4,75	4,15							0,00	1,66	4,00	3,75	3,75	3,75	3,75	3,81	2,29	3,95	
I+	4,00	4,00	3,75	4,00	4,50	4,05							0,00	1,64	4,25	4,00	3,75	3,75	3,75	3,94	2,96	3,98	
I+	4,00	4,25	3,75	3,75	4,75	4,10							0,00	1,64	4,00	3,75	4,00	4,00	3,75	3,88	2,33	3,97	
I	3,50	3,75	3,50	3,50	4,00	3,65							0,00	1,46	3,50	2,25	2,25	2,50	2,63	1,58	3,04		
E						0,00	5,00	4,50	4,75	4,75	4,25	4,50	4,63	1,85	4,75	4,50	5,00	4,50	4,69	2,81	4,66		
E						0,00	5,00	4,50	5,00	5,00	4,25	4,25	4,67	1,87	4,75	4,50	4,75	4,50	4,63	2,78	4,64		
I+	4,00	4,00	4,00	4,00	4,75	4,15							0,00	1,66	4,25	4,00	4,00	4,00	4,06	2,44	4,10		
E						0,00	5,00	4,50	4,75	5,00	4,00	4,00	4,54	1,82	4,75	4,50	4,75	4,50	4,63	2,78	4,58		
I	3,50	3,75	3,50	3,50	3,50	3,55							0,00	1,42	3,25	3,25	3,00	3,00	3,13	1,88	3,30		
E						0,00	4,00	4,00	4,25	4,25	3,75	3,50	3,96	1,58	4,25	4,25	4,00	4,00	4,13	2,48	4,06		
						0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,04	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,60	0,60		
E						0,00	5,00	4,25	5,00	4,75	4,00	4,50	4,58	1,83	4,75	4,50	4,75	4,50	4,63	2,78	4,61		
I	3,25	3,50	3,50	3,50	4,00	3,55							0,00	1,42	3,25	3,25	3,25	3,50	3,31	1,99	3,41		
I	4,00	4,00	4,00	3,75	4,00	3,95							0,00	1,58	3,50	3,25	3,50	3,50	3,44	2,06	3,64		
I+	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	3,90							0,00	1,56	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	2,40	3,96		
E						0,00	3,25	3,50	3,50	3,50	2,50	2,50	3,13	1,25	3,50	3,25	3,00	3,00	3,19	1,91	3,16		
I	3,50	3,50	3,50	3,50	3,75	3,55							0,00	1,42	3,25	3,00	3,25	3,25	3,16	1,91	3,33		
E						0,00	4,25	4,00	4,25	4,25	3,75	4,00	4,08	1,63	4,50	4,50	4,50	4,25	4,44	2,66	4,30		
E						0,00	4,50	4,25	4,25	4,25	3,50	4,25	4,17	1,67	4,50	4,50	4,50	4,50	4,50	2,70	4,37		
E						0,00	4,50	4,25	4,50	4,50	4,00	4,00	4,29	1,72	4,50	4,25	4,25	4,25	4,31	2,59	4,30		
I	3,50	3,50	3,50	3,50	3,75	3,55							0,00	1,42	4,00	3,50	3,50	3,50	3,63	2,18	3,60		
E						0,00	4,50	4,25	4,50	4,50	3,75	4,00	4,25	1,70	4,00	3,50	4,50	4,00	4,00	2,40	4,10		
I+	3,50	4,25	3,50	3,50	4,00	3,75							0,00	1,50	4,00	3,75	3,75	4,00	3,88	2,30	3,83		
E						0,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,25	3,75	1,59	4,25	4,35	4,25	4,25	4,28	2,57	4,08		
I	3,50	3,50	3,50	3,25	4,00	3,55							0,00	1,42	3,50	3,00	3,50	3,25	3,31	1,99	3,41		
I	3,50	3,50	3,50	3,25	4,00	3,55							0,00	1,42	3,50	3,00	3,25	3,25	3,25	1,95	3,37		
E						0,00	4,00	4,25	4,00	4,00	3,50	3,25	3,83	1,53	4,00	4,00	4,00	4,00	4,28	2,57	4,10		

**ANEXO XI-Avaliação Sumativa: Área dos conhecimentos e atitudes e valores**

Idade	Aulas Previstas	Aulas Dadas	Aulas Assistidas	Pontualidade	Área Conhecimento 10%	Teste Teórico	Saber científico/tecnológico	5%	Técnicas e Meios de Comunicação	5%	Atitudes e Valores 20%	Cidadania / cultura democrática	5%	Apresenta-se com equipamento	2,50%	Aulas Assistidas	Pontualidade	Média Assiduidade/Pontualidade	2,50%	Autoavaliação	10%
13	37	37	35	35	0,45	3,25	4,50	0,23	4,50	0,23	1,01	5,00	0,25	5,00	0,13	4,73	4,73	4,73	0,24	4,00	0,40
13	37	37	36	36	0,44	4,25	4,50	0,23	4,25	0,21	1,07	5,00	0,25	5,00	0,13	4,86	4,86	4,86	0,24	4,50	0,45
13	37	37	37	34	0,41	4,25	4,25	0,21	4,00	0,20	1,00	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	4,59	4,80	0,23	4,00	0,40
13	37	37	36	34	0,44	3,50	4,25	0,21	4,50	0,23	1,09	5,00	0,25	5,00	0,13	4,86	4,72	4,79	0,24	4,75	0,48
13	37	37	34	34	0,35	2,75	3,00	0,15	4,00	0,20	0,85	3,50	0,18	5,00	0,13	4,59	5,00	4,80	0,25	3,00	0,30
14	37	37	31	30	0,33	3,50	3,25	0,16	3,25	0,16	0,67	3,00	0,15	3,00	0,08	4,19	4,84	4,51	0,24	2,00	0,20
13	37	37	37	37	0,45	4,00	4,50	0,23	4,50	0,23	1,08	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,50	0,45
13	37	37	36	36	0,41	3,50	4,25	0,21	4,00	0,20	1,10	5,00	0,25	5,00	0,13	4,86	5,00	4,93	0,25	4,75	0,48
13	37	37	37	37	0,46	4,25	4,50	0,23	4,75	0,24	1,05	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,25	0,43
13	37	37	37	37	0,30	2,00	3,00	0,15	3,00	0,15	0,98	4,00	0,20	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,00	0,40
13	37	37	34	34	0,48	4,50	4,75	0,24	4,75	0,24	1,10	5,00	0,25	5,00	0,13	4,59	5,00	4,80	0,25	4,75	0,48
17	37	37	2	2	0,00	#####	0,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,27	5,00	2,64	0,25	1,00	0,10
13	37	37	36	35	0,41	2,75	4,25	0,21	4,00	0,20	0,82	4,00	0,20	5,00	0,13	4,86	4,86	4,86	0,24	2,50	0,25
12	37	37	34	34	0,35	2,25	3,50	0,18	3,50	0,18	1,03	5,00	0,25	5,00	0,13	4,59	5,00	4,80	0,25	4,00	0,40
13	37	37	37	37	0,41	3,00	4,25	0,21	4,00	0,20	1,03	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,00	0,40
13	37	37	37	36	0,45	3,50	4,50	0,23	4,50	0,23	1,04	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	4,86	4,93	0,24	4,25	0,43
14	37	37	32	29	0,30	#####	3,00	0,15	3,00	0,15	0,70	3,00	0,15	5,00	0,13	4,32	4,53	4,43	0,23	2,00	0,20
13	37	37	37	36	0,40	3,25	4,00	0,20	4,00	0,20	1,02	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	4,86	4,93	0,24	4,00	0,40
13	37	37	33	32	0,45	3,25	4,50	0,23	4,50	0,23	0,99	5,00	0,25	4,00	0,10	4,46	4,85	4,65	0,24	4,00	0,40
13	37	37	35	35	0,40	0,00	4,00	0,20	4,00	0,20	0,83	4,00	0,20	5,00	0,13	4,73	5,00	4,86	0,25	2,50	0,25
13	37	37	36	36	0,40	3,75	4,00	0,20	4,00	0,20	0,98	4,00	0,20	5,00	0,13	4,86	5,00	4,93	0,25	4,00	0,40
13	37	37	37	37	0,40	2,75	4,00	0,20	4,00	0,20	1,05	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,25	0,43
16	37	37	35	31	0,30	2,25	3,00	0,15	3,00	0,15	0,65	2,00	0,10	5,00	0,13	4,73	4,43	4,58	0,22	2,00	0,20
13	37	37	37	37	0,40	3,00	4,00	0,20	4,00	0,20	1,03	5,00	0,25	5,00	0,13	5,00	5,00	5,00	0,25	4,00	0,40
13	37	37	35	35	0,43	3,00	4,25	0,21	4,25	0,21	0,98	5,00	0,25	5,00	0,13	4,73	5,00	4,86	0,25	3,50	0,35
13	37	37	37	36	0,38	4,00	4,00	0,20	3,50	0,18	0,96	4,00	0,20	4,50	0,11	5,00	4,86	4,93	0,24	4,00	0,40
13	37	37	37	36	0,35	3,25	3,50	0,18	3,50	0,18	0,97	4,00	0,20	5,00	0,13	5,00	4,86	4,93	0,24	4,00	0,40
13	37	37	37	36	0,35	2,25	3,50	0,18	3,50	0,18	0,97	4,00	0,20	5,00	0,13	5,00	4,86	4,93	0,24	4,00	0,40

### ANEXO XII-Avaliação sumativa: Aptidão Física

Idade	Abdominais	Total 1 (1-5)	Flexões	Total 2 (1-5)	Impulsão Horizontal		Total 3 (1-5)	Velocidade	Total (1-5)	Milha			Total FIT escola
	1-100%		1-100%		cm	1- 100%		ss msms		Nº voltas	Tempo	Total 4 (1-5)	
13	92,42	4,62	68,18	3,41	195 cm	98,83	4,94	6s 10 ms	5,00	3	7 min 7 seg	4,00	4,39
13	77,19	3,86	100,00	5,00	175 cm	99,15	4,96	7s 30 ms	4,00	3	6 min 50 seg	5,00	4,56
13	24,24	1,21	100,00	5,00	200 cm	100	5,00	7s 52 ms	3,00	1	2 min 22 seg	3,00	3,44
13	100,00	5,00	100,00	5,00	190 cm	100	5,00	6s 60ms	5,00	3	6 min 48 seg	5,00	5,00
13	16,67	0,83	15,00	0,75	105 cm	53,21	2,66	12 s 02 ms	3,00	1	7 min	2,00	1,85
14	100,00	5,00	100,00	5,00	204 cm	95,63	4,78	0s	2,00	1	2 min 17 seg	3,00	3,96
13	60,60	3,03	90,90	4,55	235 cm	100	5,00	5s 96 ms	5,00	3	7 min 6 seg	4,00	4,32
13	100,00	5,00	93,75	4,69	195 cm	100	5,00	6s 30ms	5,00	2	5 min 43 seg	3,00	4,54
13	40,00	2,00	50,00	2,50	180 cm	100	5,00	7s 23ms	4,00	3	8 min	4,00	3,50
13	54,38	2,72	55,00	2,75	142 cm	80,49	4,02	7s 35ms	4,00	1	3 min 55 seg	3,00	3,30
13	100,00	5,00	100,00	5,00	200 cm	100	5,00	6s 95ms	4,00	3	6 min 20 seg	4,00	4,60
17		0,00		0,00	0 cm	0	0,00	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0,00
13	100,00	5,00	63,60	3,18	179 cm	90,72	4,54	9s	3,00	1	2 min 39 seg	3,00	3,74
13	87,71	4,39	70,00	3,50	165 cm	93,53	4,68	7s 11ms	4,00	1	3 min 52 seg	3,00	3,91
13	56,14	2,81	100,00	5,00	180 cm	100	5,00	8s 06ms	4,00	3	6 min 52 seg	4,00	4,16
13	24,24	1,21	50,00	2,50	190 cm	96,3	4,82	6s 86ms	4,00	2	8 min 25 seg	3,00	3,11
14	43,66	2,18	5,00	0,25	180 cm	84,5	4,23	6s 38ms	4,00	0	-	0,00	2,13
13	40,35	2,02	43,75	2,19	132 cm	74,82	3,74	8s	3,00	1	3 min 56 seg	3,00	2,79
13	100,00	5,00	100,00	5,00	190 cm	96,3	4,82	5s 69ms	5,00	3	8 min 21 seg	4,00	4,76
13	100,00	5,00	100,00	5,00	215 cm	100	5,00	6s 73ms	3,00	1	2 min	3,00	4,20
13	54,54	2,73	54,54	2,73	205 cm	100	5,00	6s 73ms	3,00	2	10 min	3,00	3,29
13	45,61	2,28	6,25	0,31	120 cm	68,02	3,40	7s e 56ms	4,00	1	2 min 45 seg	3,00	2,60
16	50,70	2,54	34,50	1,73	165 cm	71,18	3,56	0,00	2,00	0	0 min	2,00	2,36
13	53,03	2,65	59,09	2,95	181 cm	91,73	4,59	8s	3,00	2	8 min 25 seg	3,00	3,24
13	49,29	2,46	81,81	4,09	220 cm	100	5,00	6s 01ms	5,00	3	6 min 40 seg	4,00	4,11
13	93,00	4,65	62,50	3,13	135 cm	76,53	3,83	7s 62ms	4,00	1	3 min 17 seg	3,00	3,72
13	35,08	1,75	43,75	2,19	150 cm	85,03	4,25	7s 93ms	3,00	1	3 min 41 seg	3,00	2,84
13	40,35	2,02	25,00	1,25	200 cm	100	5,00	6s 58ms	4,00	3	6 min 43 seg	4,00	3,25

**ANEXO XIII- Avaliação Sumativa : Somatório das três áreas.**

Badminton	Futebol	Gin Aparelhos	Atlet	Aptidão Física	Total	60%	Fit Escola	Aptidão Física Geral	Média	5%	Colabora o/ grupo	5%	A Conh 10%	A At Val 20%	Total	Nota 2P
4,68	4,41	4,57	4,42	4,60	4,54	2,72	4,39	4,60	4,50	0,22	5,00	0,25	0,45	1,01	4,66	5
3,95	3,81	4,06	4,17	4,80	4,16	2,49	4,56	4,80	4,68	0,23	4,50	0,23	0,44	1,07	4,46	4
3,98	3,79	4,00	4,17	3,95	3,98	2,39	3,44	3,95	3,70	0,18	5,00	0,25	0,41	1,00	4,24	4
3,97	3,78	4,47	4,33	4,95	4,30	2,58	5,00	4,95	4,98	0,25	5,00	0,25	0,44	1,09	4,60	5
3,04	3,54	2,43	2,92	2,80	2,94	1,77	1,85	2,80	2,32	0,12	3,00	0,15	0,35	0,85	3,23	3
4,66	3,28	4,17	2,83	2,90	3,57	2,14	3,96	2,90	3,43	0,17	2,00	0,10	0,33	0,67	3,40	3
4,64	4,51	4,58	4,50	4,60	4,57	2,74	4,32	4,60	4,46	0,22	5,00	0,25	0,45	1,08	4,74	5
4,10	4,18	4,03	4,33	4,60	4,25	2,55	4,54	4,60	4,57	0,23	5,00	0,25	0,41	1,10	4,54	5
4,59	4,58	4,50	4,33	4,45	4,49	2,69	3,50	4,45	3,98	0,20	5,00	0,25	0,46	1,05	4,66	5
3,30	3,04	2,61	3,17	3,70	3,16	1,90	3,30	3,70	3,50	0,17	4,00	0,20	0,30	0,98	3,55	4
4,06	4,00	4,19	4,17	4,40	4,16	2,50	4,60	4,40	4,50	0,23	5,00	0,25	0,48	1,10	4,55	5
0,60	1,00	0,00	0,00	2,00	0,72	0,43	0,00	2,00	1,00	0,05	2,00	0,10	0,00	0,35	0,93	1
4,61	4,53	4,25	4,25	3,90	4,31	2,58	3,74	3,90	3,82	0,19	4,25	0,21	0,41	0,82	4,22	4
3,41	3,68	3,86	3,58	3,95	3,70	2,22	3,91	3,95	3,93	0,20	5,00	0,25	0,35	1,03	4,04	4
3,64	3,70	4,18	3,92	4,20	3,93	2,36	4,16	4,20	4,18	0,21	5,00	0,25	0,41	1,03	4,25	4
3,96	3,95	3,79	3,92	3,90	3,90	2,34	3,11	3,90	3,50	0,18	5,00	0,25	0,45	1,04	4,26	4
3,16	3,24	3,44	2,00	2,50	2,87	1,72	2,13	2,50	2,32	0,12	3,00	0,15	0,30	0,70	2,99	3
3,33	3,39	2,89	3,50	3,75	3,37	2,02	2,79	3,75	3,27	0,16	5,00	0,25	0,40	1,02	3,85	4
4,30	4,65	4,11	4,17	4,60	4,36	2,62	4,76	4,60	4,68	0,23	5,00	0,25	0,45	0,99	4,55	5
4,37	4,74	4,26	4,42	4,55	4,47	2,68	4,20	4,55	4,38	0,22	4,50	0,23	0,40	0,83	4,35	4
4,30	4,29	3,72	3,92	3,95	4,04	2,42	3,29	3,95	3,62	0,18	4,00	0,20	0,40	0,98	4,18	4
3,60	3,44	3,28	3,83	4,10	3,65	2,19	2,60	4,10	3,35	0,17	5,00	0,25	0,40	1,05	4,06	4
4,10	2,10	2,67	2,00	2,20	2,61	1,57	2,36	2,20	2,28	0,11	2,00	0,10	0,30	0,65	2,73	3
3,83	3,84	3,79	3,83	3,80	3,82	2,29	3,24	3,80	3,52	0,18	5,00	0,25	0,40	1,03	4,14	4
4,08	4,76	4,60	4,25	4,40	4,42	2,65	4,11	4,40	4,26	0,21	5,00	0,25	0,43	0,98	4,51	5
3,41	3,20	2,56	3,08	3,55	3,16	1,90	3,72	3,55	3,64	0,18	4,00	0,20	0,38	0,96	3,61	4
3,37	3,20	3,19	3,42	3,70	3,38	2,03	2,84	3,70	3,27	0,16	4,00	0,20	0,35	0,97	3,71	4
4,10	3,68	3,97	4,08	4,10	3,89	2,38	3,25	4,10	3,68	0,18	4,00	0,20	0,35	0,97	4,09	4

## ANEXO XIV- Ficha de Autoavaliação

### Autoavaliação

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

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

\*Obrigatório

### Área dos Conhecimentos (10%)

#### Saber científico/técnico e tecnológico (5%)

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

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

#### Técnicas e meios de comunicação (5%)

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

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

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

Desempenho Prático

#### Desempenho prático nas diversas modalidades desportivas (60%)

Executa as tarefas propostas, em situações de exercício individual, em pequeno grupo e em situações de jogo, de acordo com os requisitos previamente definidos, aplicando os conhecimentos necessários. \*

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

#### Desempenho prático ao nível da aptidão física (5%)

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

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

#### Trabalho em equipa (5%)

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

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

#### Avaliação do 1.º Período

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

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

#### Área das Atitudes e Valores (20%)

Cidadania e cultura democrática

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

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

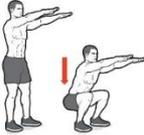
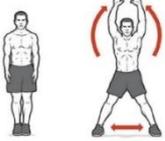
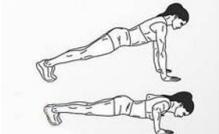
- Realiza as atividades propostas e pede ajuda quando é necessário. (5%) \*

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

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

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

**ANEXO XV-Ficha de registo Aptidão Física**

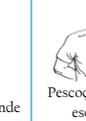
Nome:		Nº:					
<b>Exercícios</b>		<b>7 fevereiro</b>					
<b>Agachamento</b>							
<b>Polichinelo</b>							
<b>Prancha c/ toque no</b>							
<b>Flexões/Press peito</b>							
<b>Afundos</b>							
<b>Saltos à corda</b>							
<b>Mountain Climbers</b>							
<b>Abdominais</b>							

### ANEXO XVI-Modelo de plano de aula e Reflexão Crítica.

Plano Aula (Aula nº)			
Professor(a):	Data:5	Hora/Duração: minutos (xxh xxm - xxh xxm)	
U.D.: Voleibol Aula nº xx (yy)	Local:	Turma:	Nº de alunos previstos/dispensados:
	Função Didática:		
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Foco:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Áreas de Competência e AE
T	P					
PARTE INICIAL						
FASE FUNDAMENTAL						
PARTE FINAL						

Componentes Críticas dos gestos abordados	
(MODALIDADE)	

Alongamentos*					
	1	2	3	4	5
Alongamentos parte superior	 Trícipite braquial	 Ombro	 Peito	 Obliquos e Grande Dorsal	 Pescoço (trapézio, escalenos)
Alongamentos parte inferior	 Quadrícipite	 Quadrícipite e Psoas	 Gêmeo	 Glúteo, posteriores da coxa	 Interior da coxa

Reflexão Crítica da Aula
<p>No dia 5 de maio de 2022 decorreu a aula de Educação Física nº xx da turma 8ºD que decorreu no espaço x e teve a duração de xx minutos.</p> <p>Em suma, no que toca às dimensões de intervenção pedagógica tem-se que:</p> <p>A nível da <b>Instrução</b>:</p> <p>A nível da <b>Gestão</b>:</p> <p>A nível do <b>Clima e Disciplina</b>:</p> <p>No que toca às <b>decisões de ajustamento</b>.</p>

**ANEXO XVII- Modelo de Ficha de Observação de Aulas**

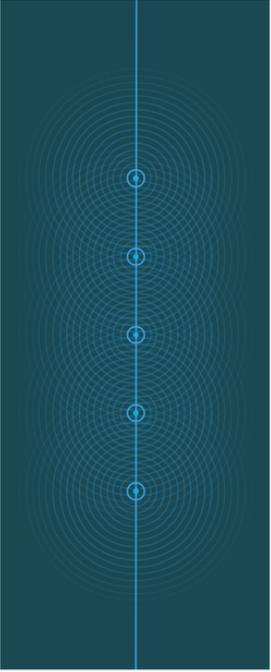
Observador: Cristina Costa			Estagiário Observado:		
Escola:			Data da observação:		
Local:			Nº de alunos:		
Ano de escolaridade-			Matéria:		Nº Aula:
PRELEÇÃO INICIAL	Clareza (S/N)	Rigor terminológico (S/N)	Apresentação das regras e objetivos da aula (S/N)	Atitude motivadora (S/N)	Posicionamento Adequado (S/N)
Observações:					

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

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

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

**ANEXO XVIII- Certificado de conclusão do módulo: *Guide to reference managers/How to prepare your manuscript***



**Researcher Academy** researcheracademy.com

## Certificate of Completion



This certifies that

**Cristina Costa**

has successfully completed the following module

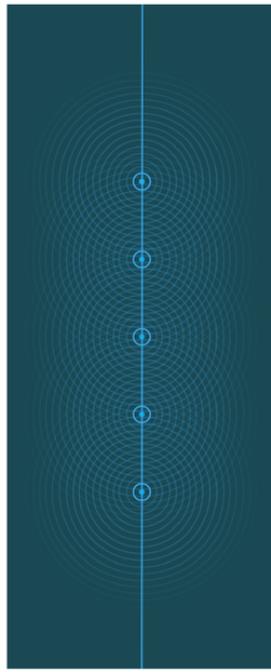
**Guide to reference managers: How to effectively manage your references**

on Sunday 10 October, 2021

Presented by Jorge Sinval, Daniel Christe

*Suzanne BeDell*  
Suzanne BeDell  
Managing Director, Education  
Reference & Continuity Books

*Philippe Terheggen*  
Philippe Terheggen  
Managing Director, Science,  
Technology & Medical Journals



**Researcher Academy** researcheracademy.com

## Certificate of Completion



This certifies that

**Cristina Costa**

has successfully completed the following module

**How to prepare your manuscript**

on Monday 25 April, 2022

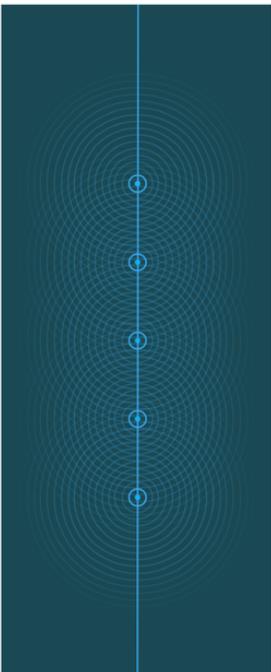
Presented by Anthony Newman

*Suzanne BeDell*  
Suzanne BeDell  
Managing Director, Education  
Reference & Continuity Books

*Philippe Terheggen*  
Philippe Terheggen  
Managing Director, Science,  
Technology & Medical Journals



**ANEXO XIX- Certificado de conclusão do módulo: *Structuring your article correctly/ how to write an abstract and improve your article***



**Researcher Academy** researcheracademy.com

**Certificate of Completion**



This certifies that

**Cristina Costa**

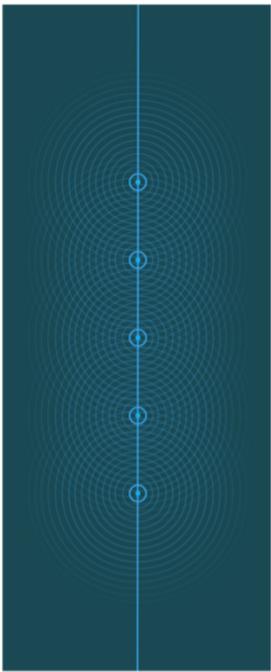
has successfully completed the following module

**Structuring your article correctly**

on Sunday 10 October, 2021  
Presented by Anthony Newman

  
Suzanne BeDell  
Managing Director, Education  
Reference & Continuity Books

  
Philippe Terheggen  
Managing Director, Science,  
Technology & Medical Journals



**Researcher Academy** researcheracademy.com

**Certificate of Completion**



This certifies that

**Cristina Costa**

has successfully completed the following module

**How to write an abstract and improve your article**

on Monday 25 April, 2022  
Presented by Hannah Foreman

  
Suzanne BeDell  
Managing Director, Education  
Reference & Continuity Books

  
Philippe Terheggen  
Managing Director, Science,  
Technology & Medical Journals



**ANEXO XX-Certificado de conclusão do curso: *Fundamentals of manuscript preparation* da Elsevier**



ANEXO XXI- Certificado de participação no Programa de Educação Olímpica



## CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

**Cristina Costa**

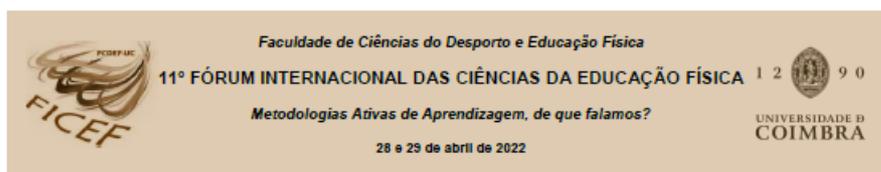
peelo trabalho desenvolvido na promoção da  
Educação Olímpica através da implementação do projeto  
**Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás**

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino  
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)

## ANEXO XXII-Certificado participação no 11º FICEF da FCDEF-UC



### DIPLOMA

Cristina Carvalho da Costa apresentou o trabalho *Relação da regulação da motivação em estudantes do 3º ciclo no contexto das aulas de Educação Física com os níveis de atividade física dos pais* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA  
SILVA  
Num. de identificação: 05333351  
Data: 2022.06.08 12:19:21 +01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

## ANEXO XXIII- Pedido de Colaboração

### Pedido de Colaboração

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

No âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Bruno Rosa, docente da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e com a colaboração da Professora Lurdes Pereira, na disciplina de Educação Física, estamos a desenvolver o Tema-Problema que inclui um breve estudo que se intitula de “A motivação dos alunos de 3º ciclo no contexto das aulas de Educação Física: Influência do nível de atividade física dos pais”, no sentido de averiguar a influência da prática de atividade física dos pais na motivação dos seus educandos.

Para o efeito, vimos solicitar autorização para a aplicação de dois questionários. O “Perceived Locus of Causality Questionnaire”, que será aplicado aos alunos do 3º ciclo das turmas 7ºB, 8ºD, 9ºA E 9ºB. O questionário inclui a recolha de informação relativa a alguns dados de caracterização sociodemográfica com o objetivo de recolher informação, anonimizada, das experiências dos alunos em relação às aulas de Educação Física e o seu grau de motivação para a realização das mesmas, de maneira a identificar a regulação motivacional do comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física. O segundo questionário a aplicar é o “International Physical Activity Questionnaire” versão curta, aplicada aos encarregados de educação dos participantes das respetivas turmas. Este questionário inclui informação relativa a dados de caracterização sociodemográfica de forma anónima, e da frequência de prática de atividade física vigorosa, moderada e caminhada com o período de referência de uma semana.

No quadro da Lei nº 58/2019 de 8 de agosto, são respeitadas as disposições constantes do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, e Recomendações e instruções emitidas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD).

A estratégia de aplicação envolverá num primeiro momento, a recolha de elementos acerca da motivação nas turmas designadas. O segundo momento envolve a aplicação do segundo questionário aos Encarregados de Educação, previamente contactados e informados pelos Diretores de Turma.

A participação é voluntária e o preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador e o Professor Ed. Física/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Os questionários para os Encarregados de Educação serão no formato *Google Forms*, e serão enviados via-email a partir dos Diretores de Turma, em que será estabelecido um prazo de entrega.

Os resultados dos dados recolhidos serão conservados até ao final da investigação e utilizados unicamente para fins de investigação e de eventual publicação anonimizada.

O presente pedido de colaboração é submetido à Direção da Escola/Agrupamento que Vª Exª preside, estando disponíveis para eventuais esclarecimentos.

Agradecemos desde já a Vossa atenção.

Com os melhores cumprimentos,

(O núcleo de estágio)

## QUESTIONÁRIO

### **PLOCQ- Perceived Locus of Causality Questionnaire**

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

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, está a decorrer um estudo acerca da influência dos níveis de atividade física dos pais na motivação dos alunos na Educação Física. Para tal, solicito que preenchas a este questionário acerca da motivação nas aulas de Educação Física, cujo preenchimento tem uma duração aproximada de 5 minutos. É importante que leias e respondas a todas as questões, se te enganares debes riscar a resposta e assinalar a resposta que realmente pretendes. A tua participação é de carácter voluntário e todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais.

#### **Consentimento informado**

Tomei conhecimento sobre o objetivo e informações acerca do estudo, declaro que li as informações e que aceito participar neste estudo.

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Aceito Participar

Não aceito participar

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Género: Feminino  Masculino

Inicial do primeiro nome da Mãe: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Nota obtida à disciplina de Educação Física no 3º período do ano passado: \_\_\_\_\_

És federado em alguma modalidade: Sim  Não

- Se sim, em qual? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo?  
\_\_\_\_\_

Tens membros no teu agregado familiar que realizem atividade física regular? (pelo menos 1x por semana) Sim  Não

- Se sim, indica: Pai  Mãe  Irmão  Irmã  Outro

**Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas. Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é a que conta.**

- Para responderes, coloca um círculo em redor do número que melhor reflete a tua opinião;

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

**Obrigada pela colaboração!**

**ANEXO XXV- Consentimento informado e questionário “*International Physical Activity Questionnaire*”**

**Versão Portuguesa do Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ)**  
(versão curta)

Esta investigação âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e tem como objetivo o estudo da influência dos hábitos de atividade física dos pais nos estados motivacionais dos filhos, na Educação Física.

Este questionário inclui questões acerca de atividades que faz no trabalho, para se deslocar de um lado para outro, atividades referentes à casa ou ao jardim e atividades que efetua no seu tempo livre para entretenimento, exercício ou desporto.

As suas respostas são importantes.

Por favor, responda a todas as questões mesmo que não se considere uma pessoa ativa.

A utilização dos dados tem fins estritamente científicos onde é garantida a confidencialidade dos dados. As primeira parte do questionário serve para caracterização da amostra, sendo que todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais.

**Consentimento informado**

Tomei conhecimento sobre o objetivo e informações acerca do estudo, declaro que li as informações e que aceito participar neste estudo.

\_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Aceito Participar

Não aceito participar

**Obrigado pela sua participação!**

**Inicial do seu primeiro nome:** \_\_\_\_\_

**Género:** M \_\_\_\_ F \_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Estado civil:** \_\_\_\_\_

*Ao responder às seguintes questões considere o seguinte:*

*Atividade física vigorosa refere-se a atividades que requerem muito esforço físico e tornam a respiração muito mais intensa que o normal.*

*Atividade física moderada refere-se a atividades que requerem esforço físico moderado e torna a respiração um pouco mais intensa que o normal*

*Ao responder às questões considere apenas as atividades físicas que realize durante pelo menos 10 minutos seguidos.*

**1a** Habitualmente, por semana, quantos dias faz atividades físicas **vigorosas** como levantar e/ou transportar objetos pesados, cavar, ginástica aeróbica ou andar de bicicleta a uma velocidade acelerada?

\_\_\_ dias por semana

\_\_\_ Nenhum (passe para a questão **2a**)

**1b** Quanto tempo costuma fazer atividade física vigorosa por dia?

\_\_\_ horas \_\_\_ minutos

**2a** Normalmente, por semana, quantos dias faz atividade física **moderada** como levantar e/ou transportar objetos leves, andar de bicicleta a uma velocidade moderada ou jogar ténis? Não inclua o andar/caminhar.

\_\_\_\_\_ dias por semana

\_\_\_\_\_ Nenhum (passe para a questão **3a**)

**2b** Quanto tempo costuma fazer atividade física moderada por dia?

\_\_\_ horas \_\_\_ minutos

**ANEXO XXVI- Estatística Descritiva Motivação (subamostra alunos) e Nível de AF (subamostra pais)**

**Estatística Descritiva**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Motivação_Intrínseca	50	1,00	7,00	5,6333	1,37065
Regulação_Identificada	50	2,25	7,00	5,5400	1,31063
Regulação_Introjeta	50	1,00	7,00	3,4333	2,04956
Regulação_Externa	50	1,00	7,00	3,2200	1,43981
Amotivação	50	1,00	5,00	1,7200	,92945
N válido (de lista)	50				

**NívelAF\_Pais**

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	BAIXO	15	29,4	30,0	30,0
	MODERADO	21	41,2	42,0	72,0
	ALTO	14	27,5	28,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Omisso	Sistema	1	2,0		
Total		51	100,0		

## ANEXO XXVII- Resultado da aplicação do teste de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Motivação_Intrínseca	,159	50	,003	,863	50	,000
Regulação_Identificada	,184	50	,000	,891	50	,000
Regulação_Introjetada	,158	50	,003	,892	50	,000
Regulação_Externa	,091	50	,200*	,968	50	,197
Amotivação	,219	50	,000	,776	50	,000

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

**ANEXO XXVIII- Teste de Diferenças: Resultados da aplicação da técnica não-paramétrica *Kruskal-Wallis***

**Sumarização de Teste de Hipótese**

	Hipótese nula	Teste	Sig. <sup>a,b</sup>	Decisão
1	A distribuição de Motivação_Intrinseca é igual nas categorias de NívelAF_Pais.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,489	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Regulação_Identificada é igual nas categorias de NívelAF_Pais.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,110	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Regulação_Introjetada é igual nas categorias de NívelAF_Pais.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,921	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Regulação_Externa é igual nas categorias de NívelAF_Pais.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,396	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Amotivação é igual nas categorias de NívelAF_Pais.	Amostras Independentes de Teste de Kruskal-Wallis	,228	Reter a hipótese nula.

a. O nível de significância é ,050.

b. A significância assintótica é exibida.