



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rúben André Simões Sequeira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA
QUINTA DAS FLORES, EM COIMBRA, JUNTO DO
11ºD NO ANO LETIVO 2022/2023
MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ALUNOS DE ARTES VISUAIS E CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS**

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

Junho de 2023

Rúben André Simões Sequeira
Nº 2018281884

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES
JUNTO DA TURMA DO 11ºB NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

**MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALUNOS
DE ARTES VISUAIS E CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS**

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 de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra, 2023

Sequeira, R. (2023). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da turma do 11ºD, no ano letivo 2022/2023. *Motivação para as aulas de Educação Física: Alunos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rúben André Simões Sequeira, aluno nº 2018281884 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 artigo no 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento no 400/2019, de 6 de maio.*

Coimbra, 26 de junho de 2023,

Rúben André Simões Sequeira

(Rúben André Simões Sequeira)

AGRADECIMENTOS

O culminar da minha formação académica não seria possível sem um grande esforço e trabalho que tem vindo a ser desenvolvido já há largos anos e onde o apoio de muitos foi essencial e crucial para o meu desenvolvimento e conclusão de todas estas etapas. Por este mesmo motivo, deixo uma palavra de agradecimento a todos os que tornaram este sonho possível.

Em primeiro lugar, e como elementos basilares de todo este processo, começo por agradecer à minha mãe, pai e irmã. Obrigado por me incentivarem a sonhar, por me ensinarem a lutar pelos meus objetivos, por me desafiarem, e essencialmente, por sempre acreditarem em mim e me acompanharem de mão dada em todas estas etapas da minha vida.

Agradeço à casa-mãe, FCDEF-UC, e todos os que fazem parte do seu dia a dia e tornam esta instituição ainda mais única e especial. Obrigado por me receberem e me darem todas as condições para alcançar o meu objetivo. À Professora Doutora Elsa Silva, um especial agradecimento por todo o apoio e disponibilidade prestados enquanto coordenadora de mestrado.

Ao meu professor orientador da escola, Professor Paulo Furtado, um sincero obrigado pela preocupação cuidada em formar professores de excelência, obrigado pelas inúmeras aprendizagens transmitidas.

Ao professor orientador da faculdade, Doutor Bruno Avelar Rosa, agradeço toda a disponibilidade e atenção prestadas nesta fase tão importante.

Aos meus colegas de estágio, Diogo Braz, Diogo Lopes e Sílvia Rodrigues, com quem muito aprendi e cresci. Sem dúvida que contribuíram para um Estágio Pedagógico de qualidade e com gosto pela prática, obrigado pela paciência para me ouvirem, obrigado por me ajudarem e serem sempre um forte laço de apoio.

À Escola Básica e Secundária Quinta das Flores e à turma do 11ºD. Vão sempre ser especiais, foi a primeira escola em que trabalhei e tão bem me acolheu e integrou,

foram os primeiros alunos que fizeram parte deste processo desafiante, nunca serão esquecidos e serão sempre mais especiais.

A todos os meus amigos e familiares, por todo o apoio, companheirismo, amizade e paciência. Obrigado por me fazerem sempre querer ser melhor.

Obrigado a todos, jamais esquecerei este ano!

RESUMO

O presente Relatório refere-se ao Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra, junto da turma do 11ºD, no ano letivo 2022/2023 e encontra-se dividido em duas grandes partes: a reflexão dos aspetos relacionados com o Estágio Pedagógico e o desenvolvimento do tema-problema.

A primeira parte divide-se em dois capítulos: contextualização da prática desenvolvida e análise reflexiva sobre a prática pedagógica. O primeiro apresenta as expectativas iniciais e caracterização do meio envolvente, desde a caracterização da escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio e da turma. O segundo refere-se à reflexão aprofundada sobre a prática desenvolvida, nomeadamente as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades relacionadas com a organização e a gestão escolar, os projetos e parcerias e a atitude ético-profissional.

A segunda parte destina-se ao aprofundamento do tema-problema, no âmbito da “Motivação para as aulas de Educação Física: alunos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias.” O desenvolvimento desta investigação visa a identificação das formas de regulação da motivação que motivam os alunos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias a participarem nas aulas de Educação Física, assim como as diferenças motivacionais entre estes dois grupos.

No tema-problema levado a cabo evidencia-se que os alunos do curso de Ciências e Tecnologias apresentam maiores níveis de motivação para a Educação Física na forma de regulação identificada e motivação intrínseca. Por outro lado, os alunos do curso de Artes Visuais revelam maior concordância para a participação nas aulas por identificarem possíveis recompensas externas (regulação externa) e por formas de autocontrolo. Em relação ao sentimento de amotivação, ambos os grupos discordam com esta forma de regulação da motivação, ainda que os alunos de Artes Visuais remetam para uma maior concordância com estes fatores do que os alunos de Ciências e Tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Estágio Pedagógico; Motivação.

ABSTRACT

This Report refers to the Teacher Training taking place at Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, in Coimbra, with class 11D, in the school year of 2022/2023 and is divided into two main parts: a reflection on aspects related to the Pedagogical Internship and the development of the theme problem.

The first part is divided into two chapters: contextualization of the developed practice and reflective analysis of the pedagogical practice. The first presents the initial expectations and characterization of the surrounding environment, namely the characterization of the school, the disciplinary group, the internship core group, and the class itself. The second refers to the in-depth reflection on the practice developed, namely the teaching-learning activities, the activities related to school organization and management, the projects and partnerships and the ethical-professional attitude.

The second part is intended to deepen the theme problem, as regards to “Motivation for Physical Education classes: students of Visual Arts and Sciences and Technologies.” The development of this research aims to identify the forms of regulation of motivation that motivate students of Visual Arts and Sciences and Technologies to participate in Physical Education classes, as well as the motivational differences between these two groups.

It is clear that Science and Technology students have higher levels of motivation for Physical Education in the form of identified regulation and intrinsic motivation. On the other hand, students of the Visual Arts course reveal greater agreement to participate in classes by identifying possible external rewards (external regulation) and by forms of self-control. As regards to the feeling of amotivation, both groups disagree with this form of regulation of motivation, even though Visual Arts students show greater agreement with these factors than Science and Technology students.

KEY WORDS: *Physical Education; Teacher Training; Motivation.*

Índice

<i>Lista de Abreviaturas</i>	- 29 -
<i>Introdução</i>	- 16 -
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	- 17 -
História de vida	- 17 -
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	- 19 -
A Escola	- 19 -
Grupo Disciplinar	- 20 -
Núcleo de Estágio	- 21 -
Turma do 11ºD	- 22 -
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	- 23 -
Área 1 – Atividade de ensino-aprendizagem	- 23 -
1. <i>Planeamento</i>	- 24 -
1.1 Plano Anual	- 24 -
1.2 Unidade Didática	- 26 -
1.3 Plano de Aula	- 28 -
2. <i>Realização</i>	- 31 -
2.1 Intervenção pedagógica	- 32 -
2.1.1 <i>Instrução</i>	- 32 -
2.1.2 <i>Gestão</i>	- 36 -
2.1.3 <i>Clima e Disciplina</i>	- 38 -
2.2 Decisões de Ajustamento	- 41 -
2.3 Alunos com NSE	- 44 -
3. <i>Avaliação</i>	- 46 -
3.1 Avaliação Diagnóstica	- 47 -
3.2 Avaliação Formativa	- 48 -
3.3 Avaliação Sumativa e Avaliação Final	- 49 -
3.4 Autoavaliação	- 51 -
4. <i>Estilos de ensino</i>	- 53 -
5. <i>Coadjuvação</i>	- 55 -
Área 3 – Atividades de Projetos e Parcerias	- 60 -
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	- 69 -
Introdução	- 71 -
Enquadramento Teórico	- 72 -
Metodologia	- 79 -
Objetivo Geral	- 79 -

Objetivos Específicos	- 79 -
Hipóteses	- 79 -
Amostra	- 80 -
Instrumentos de recolha de dados	- 80 -
Procedimentos de recolha e análise de dados	- 82 -
Apresentação dos resultados.....	- 82 -
Regulação Externa	- 84 -
Regulação Interna.....	- 84 -
Regulação Identificada	- 84 -
Motivação Intrínseca	- 85 -
Amotivação	- 85 -
Discussão dos resultados	- 86 -
Conclusões.....	- 87 -
<i>Considerações Finais</i>	- 90 -
<i>Referências bibliográficas</i>	- 91 -

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição das matérias pelos espaços desportivos.	- 25 -
Tabela 2 - Desafios, Estratégias e Resultados no Planeamento	- 30 -
Tabela 3 - Desafios, Estratégias e Resultados na Realização.....	- 43 -
Tabela 4 - Desafios, Estratégias e Resultados em alunos com NSE.....	- 46 -
Tabela 5 - Desafios, Estratégias e Resultados na dimensão Avaliação	- 52 -
Tabela 6 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 2	- 59 -
Tabela 7 - Apresentação das atividades desenvolvidas	- 60 -
Tabela 8 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 3	- 65 -
Tabela 9 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 4	- 68 -
Tabela 10 - Caracterização da amostra por área de estudos do Ensino Secundário....	- 80 -
Tabela 11 - Relação entre perguntas e tipo de regulação da motivação.	- 81 -
Tabela 12 - Apresentação dos resultados, organizados nas diferentes formas de regulação da motivação.....	- 82 -

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Análise da média e desvio padrão.....	- 83 -
---	--------

Índice de Anexos

Anexo I - Plano Anual	99
Anexo II - Extensão e Sequenciação de Conteúdos	100
Anexo III - Plano de Aula	101
Anexo IV - Relatório de Aula	102
Anexo V - Grelha de Avaliação Diagnóstica	103
Anexo VI - Grelha de Avaliação Formativa	104
Anexo VII - Grelha de Avaliação Sumativa	105
Anexo VIII - Relatório de Aula para alunos com atestado	106
Anexo IX - Critérios de avaliação	107
Anexo X - Critérios de avaliação dos alunos com atestado médico	108
Anexo XI - Grelha de Avaliação Final	109
Anexo XII - Ficha de Autoavaliação de UD	110
Anexo XIII - Grelha de autoavaliação final de período	112
Anexo XIV - Fundamental of Manuscript Preparation	113
Anexo XV - XII CNEF	114
Anexo XVI - Comunicação Oral XIX CCDEFPLP 2023	115
Anexo XVII - XII FICEF	116
Anexo XVIII - Programa Educação Olímpica	117
Anexo XIX - Cartaz Torneio Natal sem Fome	118
Anexo XX - Cartaz Peddy Paper Desportivo	119
Anexo XXI - Questionário PIOCQ	120

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagem Essenciais

AV – Curso de Artes Visuais

CT – Curso de Ciências e Tecnologia

DT – Diretora de Turma

EBSQF – Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – *Feedback*

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

RE – Relatório de Estágio

NE – Núcleo de Estágio

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Plano Anual

Pa – Plano de aula

PE – Professor Estagiário

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

UD – Unidade didática

Introdução

O presente trabalho assenta na concretização do Relatório de Estágio (RE), desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular – Estágio Pedagógico (EP), no presente ano letivo 2022/2023. O EP insere-se no plano de estudos do 2o ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Este processo foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), acompanhando a turma D do 11o ano de escolaridade, com orientação pedagógica de um professor orientador da EBSQF e supervisão académica de um professor orientador da faculdade.

O Estágio Pedagógico demarca o culminar de dois anos de estudos e aprendizagens no âmbito do ensino da educação física, sendo neste momento que se aplicam todas as bases desenvolvidas ao longo do período de formação. O facto de existir o acompanhamento de dois Professores Orientadores, com diferentes funções, manifesta a importância da Prática Pedagógica Supervisionada no sentido de adquirir e aperfeiçoar estratégias que melhoram a qualidade de ação pedagógica. Este processo representa um período de grande relevância para o desenvolvimento do professor estagiário, caracterizando-se pelo desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e contacto com todos os desafios que a prática corrente confere.

A elaboração deste documento divide-se em três capítulos – contextualização da prática desenvolvida; análise reflexiva sobre a prática pedagógica; aprofundamento do Tema-Problema. O primeiro capítulo refere-se às expectativas iniciais e caracterização do meio envolvente, desde a caracterização da escola, do grupo disciplinar, do núcleo de estágio e da turma. O segundo capítulo manifesta a reflexão aprofundada sobre a prática desenvolvida, nomeadamente as atividades de ensino-aprendizagem, as atividades relacionadas com a organização e a gestão escolar, os projetos e parcerias e a atitude ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo, representa o desenvolvimento e aprofundamento do Tema-Problema no âmbito da “Motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: alunos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias.”

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

O Estágio Pedagógico (EP) surge com a intenção de preparar os futuros professores para o processo de ensino-aprendizagem, experienciando a prática pedagógica em contexto real. Neste sentido, urge a necessidade de realizar uma contextualização da prática, que permite adequar a ação pedagógica ao contexto real específico, em prol do desenvolvimento de todos os alunos independentemente das suas características – *“trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino”*, tal como sugerem Kato e Kawasaki (2011, p. 37), citando Rodrigues e Amaral (1996).

As características ímpares do EP enquanto processo contínuo e dinâmico que depende do contexto e das interações profissionais enaltecem a importância do presente capítulo.

História de vida

Nascido numa aldeia e acostumado a sair à rua e crescer conhecendo muitas pessoas, sempre fui uma pessoa que se relacionou muito bem com os outros, que gosta de debater temas e ocupar o tempo livre com atividade física da mais variada, desde a prática casual, ao desporto federado. Desde criança que passo pouco tempo em casa devido ao facto de ser atleta federado e as responsabilidades que acarreto, sendo que sempre fui uma pessoa com interesse em aprender e ser ativo no meu dia-a-dia.

A paixão pelo futebol trouxe-me o desejo de um dia ser treinador de futebol, isto é, poder transmitir conhecimento aos atletas, independentemente da idade, que permitisse o seu desenvolvimento nos diversos domínios cognitivos, éticos, práticos, etc. Aliada a esta vontade de ensinar e ao ânimo que sempre senti nas aulas de Educação Física e o gosto particular por esta disciplina, surgiu a intenção de poder ter o melhor dos dois mundos – Ensinar “Educação Física”.

Este processo construiu-se, foi gradual, mas foi preciso lutar por este objetivo. O momento marcante da minha vida para querer ingressar nesta área foi quando no meu 10º ano e até ao 12º ano, tive professores Estagiários de Educação Física numa escola em Coimbra, escola essa onde viria a ser professor-estagiário uns (longos) anos mais tarde. Ver professores tão jovens a lecionarem as aulas e a conseguirem motivar-me ainda mais

para a disciplina fez-me pensar “*Quem me dera fazer disto vida, quem me dera um dia ser como eles e provocar nos outros os sentimentos de alegria e satisfação que sinto quando estou nestas aulas*” e então pensei “*Se quero e posso, porque não posso ser eu daqui a uns anos?*”. Foi então que comecei a informar-me junto destes mesmos professores estagiários e professor orientador sobre como chegar a esta etapa, demarcando-se aqui o início de uma história tão bonita e que ainda agora começou de começar.

Sempre fui um menino desta bela cidade, a minha Coimbra! Sempre vivi e cresci aqui, e o facto de ter presenciado o trajeto académico da minha irmã mais velha nesta cidade fez-me pensar que só fazia sentido seguir este trajeto na minha casa mãe, no berço que me viu nascer, em Coimbra e na mais magnífica Universidade do país, a Universidade de Coimbra. É então que surge a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, a única instituição à qual me candidatei, pois, o meu desejo sempre foi este. Depois de três anos de estudos e crescimento, em que conheci e me cruzei com pessoas incríveis e que marcaram o meu crescimento, não hesitei em optar por me candidatar ao Mestrado nesta instituição, a quem tanto devo.

O caminho está traçado, as metas estão próximas e a vontade de as alcançar é maior do que nunca. Quem sonha é feliz e eu vou em busca do meu sonho, porque afinal o que eu sempre quis está mais próximo do que nunca! Como um dia um menino disse, “*Mãe e Pai, um dia quero ser professor de Educação Física*”.

CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A importância de caracterizar e interpretar o contexto centra-se na tomada de decisões adequada ao contexto, promovendo as aprendizagens e competências conforme estabelecidas nos programas curriculares (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, a presente contextualização pretende facilitar a compreensão do leitor quanto às decisões tomadas e estratégias de ação pedagógica adotadas.

Para a realização da caracterização infra, foi considerado um documento basilar a este processo – Regulamento Interno da EBSQF, disponível no *website* oficial da página da escola.

A Escola

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), localizada na cidade de Coimbra, sita na Freguesia de Santo António dos Olivais, funciona pelo 38º ano e apresenta uma área de 40 000 m². Desde 2010, a EBSQF integra e partilha o espaço com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, destacando-se das restantes escolas do distrito.

O projeto inicial da escola começou por apresentar ofertas educativas no 3º ciclo e no secundário, sendo que, em 2011/2012, passou a incluir a lecionação do 2º ciclo em turmas dedicadas ao ensino especializado da dança e da música. O ano letivo de 2007/2008, caracteriza-se pela integração dos cursos profissionais na oferta educativa da escola. Atualmente, a EBSQF abrange três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo este último em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC). Esta relação pedagógica desenvolvida entre a EBSQF e a EACMC, constitui a linha estratégica fundamental do Projeto Educativo da escola.

Relativamente à gestão curricular, no 2º CEB a escola apresenta a vertente artística da música, assim como da dança, e no 3º CEB, acrescenta-se a este EAE, o ensino regular. O ensino secundário oferece um grande leque de oportunidades, desde o ensino artístico especializado da música e da dança, cursos Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Sócio Económicas e Línguas e Humanidades e

ensino profissional (técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, o técnico de Apoio à Gestão Desportiva, o técnico Auxiliar de Saúde e o Instrumentista de Jazz, este em colaboração com a EACMC).

A EBSQF concilia modernas instalações e equipamentos adequados ao processo de Ensino-Aprendizagem. As salas de aula dividem-se por quatro blocos, representados pelas letras A, B, C e D e todas elas dispõem de, pelo menos, um computador e um videoprojector. Além das salas de aula comuns, a escola combina ainda um conjunto de laboratórios, salas específicas (exemplo: Sala de Matemática) e espaços gimnodesportivos cobertos e descobertos que permitem um ensino diversificado das inúmeras matérias. Acrescentam-se ainda, um conjunto de instalações, que representam uma mais-valia, como um grande e um pequeno auditório (capacidade para 380 e 120 pessoas, respetivamente), uma biblioteca escolar e uma sala de teatro.

O reportório de espaços desportivos da EBSQF divide-se em seis espaços, sendo que cinco deles são destinados à disciplina de Educação Física, enquanto um se destina à disciplina e à recreação. Estes espaços dividem-se em 2/3 do pavilhão, 1/3 do pavilhão e sala de ginástica anexa, um espaço exterior coberto com balizas de futsal e tabelas de basquetebol, um espaço exterior descoberto com balizas de futsal e *corfball*, uma pista de atletismo com caixa de areia e um espaço exterior descoberto com um campo de voleibol, um campo de basquetebol e um campo de futsal

A comunidade educativa conta com um total de 1177 alunos matriculados, 143 professores distribuídos por quatro departamentos curriculares (Matemática, Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Expressões), 24 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos e 1 psicóloga.

Por fim, a escola dinamiza um vasto conjunto de projetos que visam o enriquecimento curricular, desde intercâmbios *Erasmus+*, Desporto Escolar, Clube de Francês, Plano Nacional de Artes, entre muitos outros.

Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física da EBSQF do ano letivo 2022/2023, foi constituído por 13 professores e 4 professores estagiários, sendo que 12 professores e 3 professores estagiários eram do sexo masculino e 1 professora e 1 professora estagiária eram do sexo feminino.

Verificou-se que existia um ambiente muito positivo entre todo o grupo, sendo que todos os professores colaboravam entre si, desde assuntos de administração e gestão escolar, planeamento de atividades internas, planeamento de aulas e atividades extracurriculares. Evidencia-se, portanto, que prevaleciam lógicas de trabalho colaborativo no seio do grupo.

Sendo esta uma realidade nova para todo o grupo de estágio, consideramos que o restante grupo disciplinar sempre demonstrava predisposição para colaborar e nos ajudar no nosso desenvolvimento, facilitando a nossa integração e adaptação ao contexto de EP.

Importa destacar a ação do nosso professor orientador, que já acarreta uma larga experiência nesta função desde há vários anos. Desta forma, a relação estabelecida permitiu desde início um bom ambiente de trabalho e de aprendizagem, sendo conferida muita autonomia aos professores estagiários para experienciarem a realidade presente. O professor foi sempre assíduo em colaborar connosco e apresentar-nos dicas para superiorizarmos as nossas fragilidades e erros, tornando-se num elemento essencial para o nosso desenvolvimento.

Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) foi constituído por três professores estagiários e uma professora estagiária, com idades entre os 22 e 23 anos. O facto de todos termos realizado a licenciatura e primeiro ano de mestrado na FCDEF-UC facilitou na relação de entajuda e companheirismo desenvolvida.

O clima de estágio proporcionou um bom ambiente de trabalho ao longo de todo o ano letivo, promovendo debates e trocas de ideias com críticas construtivas, sendo que todos nós apresentámos dificuldades diferentes. Todo o núcleo de estágio apresentou hábitos de trabalho regulares desde o primeiro dia, definindo tarefas e prazos em conjunto, desde a elaboração de documentos teóricos (UD por exemplo), definição de matérias e conteúdos, construção e planificação de atividades, envolvimento em atividades enriquecedoras fora do seio escolar, etc.

Fruto desta boa relação e boas dinâmicas de trabalho surgiu uma boa capacidade de reflexão sobre as ações e estratégias pedagógicas adotadas. Além disso, podemos considerar que todo o trabalho desenvolvido pareceu mais fácil com este trabalho colaborativo e transpareceu sentimentos de confiança, gratificação e alegria no EP.

Turma do 11ºD

A turma do 11ºD, do curso de Artes Visuais, apresentou um total de 27 alunos matriculados, sendo que apenas 25 estiveram inscritos à disciplina de EF. No momento inicial foi elaborado e aplicado um questionário à turma, através da plataforma *Google Forms*, e que permitiu conhecer a realidade individual de cada aluno, hábitos de trabalho, contexto familiar, rotinas, atividades extracurriculares, entre outros aspetos.

Os alunos do 11ºD dividem-se em 20 raparigas e 5 rapazes, sendo que dos 25 alunos inscritos na disciplina, a grande maioria transitou em conjunto do 10º para o 11º ano e já se conheciam, à exceção de uma aluna que era nova na turma.

No processo de ensino-aprendizagem destacam-se dois alunos da turma com Síndrome de Down e, portanto, com necessidades de saúde especiais (NSE)¹. Estes alunos usufruíram de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem conforme consta no Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho e realizaram atividade física normal, dentro do seu contexto, sem qualquer restrição além das relacionadas com o Down. Além destas medidas, os alunos participaram no Plano Individual de Transição (PIT), visando o desenvolvimento de competências de autonomia e capacitação para o mundo do trabalho.

Além dos alunos mencionados, a turma tinha mais três alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), mas desta vez, apenas com medidas universais e seletivas de apoio à aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que muitos alunos não frequentavam qualquer atividade física ou desportiva fora do contexto escolar e apenas 5 pessoas afirmaram que a EF era a sua disciplina favorita. Ainda assim, a turma manifestou um bom aproveitamento médio à disciplina no 10º ano, registando-se classificações entre os 16 e os 19 valores.

O estudo desenvolvido sobre o conhecimento da turma permitiu pensar e adequar as estratégias de ação pedagógica a adotar, atendendo ao contexto específico apresentado e promovendo as aprendizagens de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais.

¹ Este termo substitui o definido no Decreto-Lei nº54/2018, “Necessidades Educativas Especiais”, segundo o Artigo 2º da Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, publicada em Diário da República.

CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A capacidade do professor em adequar a sua ação pedagógica ao contexto em que se insere, em muito depende da sua capacidade de análise reflexiva sobre a sua própria prática pedagógica. Para Torino e Galvão (2016, p. 24), o “professor reflexivo” é um profissional que ao lidar com “situações de incerteza e imprevisibilidade é capaz de agir corretamente sendo flexível e inteligente para resoluções dos problemas que ocorrem no cotidiano da sua prática docente”.

Neste seguimento, o presente capítulo apresenta uma análise reflexiva da prática pedagógica, nomeadamente nas dimensões de atividades de ensino-aprendizagem, organização e administração escolar, projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional.

Área 1 – Atividade de ensino-aprendizagem

No que concerne às atividades de ensino-aprendizagem, podemos organizá-las em três grandes domínios – planeamento, realização e avaliação (Bento, 1987). O primeiro diz respeito à definição de objetivos, métodos de ensino e instrumentos avaliativos a utilizar ao longo do ano letivo. A realização é a conceção prática do planeamento no terreno, que deve ser alvo de uma reflexão constante sobre a própria ação, reformulando esta intervenção sempre que necessário (avaliação). Estas três dimensões devem ser abordadas como um todo para proporcionar as melhores condições de aprendizagem possíveis.

“As decisões de planeamento não se limitam às decisões prévias à ação docente, pois apesar de caráter um pouco diferente as decisões pós-interativas devem ser igualmente consideradas, como parte integrante do processo de planeamento, assumindo-se os momentos de reflexão após a aula como elemento essencial para o planeamento.” (Anacleto, 2008, p. 52).

Na presente área apresentamos e caracterizamos cada uma das dimensões supra, seguidas da reflexão sobre a prática pedagógica ao longo do EP.

1. Planeamento

O planeamento pode assumir várias conotações, sendo um dos processos basilares para o sucesso no Estágio Pedagógico (EP) enquanto base que sustenta a ação do professor. Bento (2003) caracteriza este processo como a “organização consciente das matérias, conteúdos, estratégias e metodologias que se constituirão como o suporte à ação do professor”.

Inovar é cada vez mais uma intenção dos professores, mas importa não cair no “improviso” e “rotina”. Desta forma, o planeamento assume ainda mais importância, garantindo a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, efetivamente um processo de ensino-aprendizagem (PEA) de qualidade (Carneiro, 2016).

Neste seguimento, existem documentos definidos a nível macro e que regem a ação docente, entre os quais: Aprendizagens Essenciais (AE), Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), Decretos-Lei (DL), Despachos Normativos, Projetos Curriculares e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ainda assim, considerando o leque de decisões que o planeamento deve considerar, este deve assumir-se como um processo dependente do contexto e, portanto, contínuo, flexível e dinâmico, fruto de constantes reformulações necessárias às circunstâncias que possam surgir (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto; Jacinto et. al, 2001).

Num momento inicial foi realizada a caracterização do contexto (escola, departamento e turma) e dos espaços disponíveis, assim como o inventário de material de EF para o ano letivo 2022/2023, facilitando a tarefa de planeamento. Além disso, a elaboração de documentos como o Plano Anual (planeamento a longo prazo), Unidades Didáticas (planeamento a médio prazo) e Planos de Aula (planeamento a curto prazo) revelaram-se determinantes nesta dimensão e serão apresentados de seguida.

1.1 Plano Anual

O plano anual (PA) é diferente entre cada turma respeitando as particularidades dos diferentes alunos. Ainda assim, Fernandes (2014) remete para a existência de condições obrigatórias e transversais a todos os PA, que condicionam a ação do professor.

A estruturação deste plano constitui “o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino” (Bento, 1998) e desta forma, começámos por definir o contexto

em que desenvolvemos a ação pedagógica. Neste sentido, o PA do 11ºD começou ainda antes do primeiro dia de aulas, com reuniões entre grupo de estágio e Professor Orientador com a intenção de elaborar trabalhos iniciais relacionados como a análise ao PNEF e ao Projeto Educativo da EBSQF, a seleção de matérias e conteúdos a lecionar, definição de objetivos, análise ao calendário escolar, análise ao inventário de materiais, análise aos espaços e por fim análise ao plano de atividades da EBSQF. Este planeamento vai ao encontro da noção de Jacinto et. al. (2021) que remete para um plano que atende “ao calendário escolar e principais características dos espaços disponíveis na escola”.

O facto de o Professor Orientador ter acompanhado a turma nos anos anteriores e conhecer individualmente os alunos, facilitou o processo de seleção de matérias e conteúdos com o objetivo de lecionarmos diferentes disciplinas daquelas com que os alunos já tinham experienciado em anos transatos. Este fator revelou-se importante na intenção de cumprimento do PNEF, nomeadamente na promoção de um “desenvolvimento multilateral dos alunos”.

O processo de seleção de matérias realizou-se com base na distribuição dos espaços desportivos pelos professores de EF, que seguiu a estrutura apresenta na **Tabela 1**. Após este momento, foi elaborado o PA em formato *Excel*, representando a distribuição das matérias pelos espaços de aula, blocos de aulas e momentos e tipos de avaliação (Anexo I), tal como sugere Bento (1998).

Tabela 1 - Distribuição das matérias pelos espaços desportivos.

Período	Matéria	Espaço Desportivo	Caraterização do Espaço
1º Período	Badminton	Espaço 2	2/3 do pavilhão
	Tag Rugby	Espaço 4	Campo exterior descoberto
2º Período	Basquetebol	Espaço 5	Campo exterior coberto
	Ginástica	Espaço 1	1/3 do pavilhão e sala de ginástica
3º Período	Atletismo	Espaço 3	Pista de Atletismo
	Voleibol	Espaço 2	2/3 do pavilhão

A construção do PA constituiu o primeiro momento de trabalho nesta nova realidade, pelo que inicialmente sentimos algumas obstáculos e receios relacionados com

o pouco conhecimento sobre a escola no que concerne aos materiais disponíveis e a falta de experiência na definição de objetivos. Desta forma, a construção de um PA organizado e em análise com o Professor Orientador e Núcleo de Estágio, a análise aos PNEF e Projeto Educativo da escola e a realização do inventário escolar foram fatores que permitiram superar estes desafios iniciais. Ainda assim, este planeamento a longo prazo levantou questões mais imediatas como por exemplo a distribuição dos conteúdos pelo número de aulas ou o pouco conhecimento de algumas matérias com as quais tínhamos tido menos contacto, sendo neste momento que surge a importância da construção das Unidades Didáticas.

1.2 Unidade Didática

A Unidade Didática (UD) surge como um elemento essencial ao planeamento e representa etapas de ensino e aprendizagem adequadas ao professor e alunos, devendo mesmo “conter indicações claras de como se relaciona cada matéria com o bloco anterior e com a caracterização da turma” (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019). Neste sentido, a UD deve responder de forma clara a quatro questões basilares do processo de ensino-aprendizagem – o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; e como avaliar (Pais, 2012, p. 68).

A estrutura da UD, enquanto elemento do nível intermédio do planeamento, deve conter a definição de objetivos e esclarecer “*os objetivos, a preparação e estruturação didáticas da matéria, as funções e tarefas didáticas das diferentes aulas, inclusive das partes destas e emprego de meios e matérias de ensino.*” (Alves, 2012, p. 14). Contudo, importa remeter para o caráter flexível deste planeamento, que pode e deve ser reajustado sempre que necessário, em prol das necessidades e desempenho dos alunos.

Segundo Rink (2010), as UD devem respeitar particularmente o nível dos alunos, para que objetivos expectados sejam atingidos. No seguimento desta ideia, o estudo da turma e conhecimento prévio dos alunos foi preponderante para o estabelecimento de objetivos e adequação dos conteúdos ao nível da turma. Este processo estabeleceu-se do geral para o específico, sendo que inicialmente foram definidos os objetivos gerais (capacidades, conhecimentos, atitudes e valores referentes ao Ensino Secundário) e posteriormente os objetivos específicos, que representam os conteúdos a lecionar para desenvolver as habilidades dos alunos em cada matéria (Quina, 2009). Note-se que o facto

de lecionar por blocos, com a periodização de duas UD por período, facilitou este processo e permitiu um planeamento mais consciente e um acompanhamento mais completo do desenvolvimento dos alunos.

Após definidos os objetivos, foi delineada a extensão e sequenciação de conteúdos (Anexo II) que representa o planeamento da UD. Foram então definidos os conteúdos a lecionar em cada matéria, com vista a alcançar os objetivos definidos inicialmente, dividindo-se em três grandes domínios – Cognitivo, Psicomotor e Socio-Afetivo. Alocados a estes domínios encontravam-se os respetivos conteúdos, desde as componentes técnicas e táticas, às cognitivas e éticas que seriam alvo de avaliação. Ainda neste documento, verificavam-se o número de aulas e blocos divididos pelo calendário escolar e espaço de aula, especificando as funções didáticas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação) planeadas para cada unidade de aula.

Sendo este um documento reajustável face às circunstâncias que possam surgir, a avaliação diagnóstica conduziu algumas das alterações realizadas nestes documentos. Em algumas matérias, a expectativa inicial da turma previa um nível de desempenho superior ou inferior ao verificado no momento de avaliação diagnóstica, e após análise deste momento avaliativo, foram tomadas decisões de ajuste na sequenciação de conteúdos. Podemos então assumir que este foi um dos primeiros desafios que o planeamento cuidado da UD permitiu suprir. No que concerne a outras dificuldades sentidas, relacionadas maioritariamente com a falta de experiência na definição de objetivos e divisão de conteúdos por número de aulas, a experiência adquirida ao longo do EP e a constante elaboração deste planeamento permitiu tomar melhores decisões à medida que as matérias avançaram, tornando as UD cada vez mais consistentes e com melhor qualidade pedagógica.

Desta forma, podemos considerar a ação realizada no planeamento das UD conforme propõe Pais (2012) – reais, práticas e úteis; objetivos claros e tangíveis; processo progressivo e sequência didática; flexibilidade e capacidade de ajuste; adequação ao contexto; considerar o fator motivação; e por fim, prática ajustadas ao fator tempo e avaliáveis.

1.3 Plano de Aula

Os planos de aula (Pa) representam as tarefas de planejamento realizadas a curto prazo, assumindo uma ligação entre todo o planejamento e a ação pedagógica do professor (Bento 2003). Neste sentido, estes documentos são parte integrante do planejamento que deve ser visto como um todo e possibilitam a adequação de decisões do professor na ação prática corrente. “*A aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*” Bento (2003, p.101).

Machado (2021) descreve o plano de aula como “unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino”, e desta forma, deve estruturar e organizar o currículo, definindo um sentido lógico e conjunto de decisões que potenciem a aprendizagem dos alunos.

No planejamento das unidades de aula, a planificação seguiu uma estrutura tripartida sugerida por Bento (2003): parte inicial, parte fundamental e parte final da aula. Segundo o mesmo autor, informações como a função didática, estrutura, variedade e unidade de aula também devem constar no plano de aula.

Neste seguimento, o plano de aula continha um cabeçalho com informações relativas à turma e à aula (ano, turma, número de alunos previstos, número de alunos dispensados, data, horário, duração, matéria, função didática, número de aula, espaço), além de apresentar os objetivos da sessão e os recursos materiais necessários. De seguida, realizávamos o planejamento na estrutura tripartida apresentada supra, especificando tempo parcial de cada tarefa, objetivo específico, descrição e esquematização (sempre que necessária), definição das componentes críticas e critérios de êxito, estilos e estratégias de ensino e *feedback* essencial. Por fim, era realizada a fundamentação das opções tomadas.

Note-se que, apesar de a turma ter dois alunos com NSE, após reflexão com o professor cooperante, não foi necessário realizar planos de aula adaptados, sendo que toda a turma tinha indicações para colaborar com estes alunos nas tarefas propostas, simplificando-as (por exemplo, em situação de jogo toda a turma já sabia que estes alunos não tinham oposição). Além disso, nas tarefas mais complexas, estes alunos realizaram sempre uma vertente simplificada e/ou com ajuda de outro colega ou do professor, cumprindo os objetivos do exercício.

Seguindo a estrutura proposta por Bento (2003), a parte inicial da aula destinou-se à realização de uma preleção inicial em que se apresentavam os objetivos de aula, relacionávamos os conteúdos com a aula anterior e verificávamos se os alunos continham acessórios/adereços que comprometiam a segurança na prática, além da realização de um aquecimento geral e específico, muitas das vezes com a execução de jogos lúdicos.

“A vertente de ser um jogo tradicional lúdico permite aumentar os índices de motivação dos alunos para a aula, além de que “a ludicidade é uma ferramenta pedagógica que exerce uma função para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia Santos, D., Oliveira, D., Alves, E., Lins, E., & Bandeira, M. (2005).)” – Plano de Aula 9 e 10 (03/10/2022)

A parte fundamental da aula destinou-se à concretização dos objetivos de aula, dando seguimento ao que fora previsto na extensão e sequenciação de conteúdos. As tarefas propostas seguiram uma lógica de complexificação e objetivaram maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

“Dependendo do desempenho da turma e do evoluir da tarefa, planeei uma variante de complexificação da tarefa que visa a introdução de oposição no exercício, tornando a tarefa 2x0 em 2x1.” – Plano de Aula 39 e 40 (24/11/2022)

A parte final da aula dedicou-se à realização de um retorno à calma após a atividade física e um balanço final em que era realizada uma reflexão sobre o desempenho dos alunos e um questionamento específico sobre os conteúdos já abordados na matéria.

“O questionamento final tem o objetivo de verificar a assimilação de conteúdos e realização dos objetivos de aula, permitindo um melhor planeamento das aulas que se seguem.” – Plano de Aula 7 e 8 (19/09/2022)

As decisões pós-interativas constituem também um importante fator no planeamento, realizando, tal como o nome indica, após a lecionação da aula. É aqui que surge o destaque para o relatório de aula, sendo uma base reflexiva que apresenta um balanço da aula lecionada. Desta forma, ao longo do processo de EP, foram realizadas reflexões de aula após a lecionação de cada unidade. Estes documentos eram elaborados no dia em que a aula era lecionada e consistiam numa reflexão de vários pontos: dimensão instrução, gestão, clima e disciplina, identificação dos principais aspetos positivos da sessão, identificação de oportunidades de melhoria/aspetos a considerar e registo de decisões de ajustamento (Anexo IV). Esta reflexão por si só não constituía relevância se não existisse uma adequação de estratégias para a aula seguinte, e neste sentido, em todas as aulas tentámos retirar aspetos a melhorar nas sessões que se seguiam. Sanches e Jacinto (2004) caracterizam a reflexão de aula como o ponto de partida para a aula seguinte.

“A motivação da turma para a prática está a ser a minha maior dificuldade. Criar sistemas de pontuação, recompensas e recorrer mais vezes aos jogos lúdicos constituem estratégias a adotar já a partir da próxima aula.” – Relatório de Aula 13 e 14 (10/10/2022)

À semelhança dos restantes níveis de planeamento, realça-se que também os planos de aula foram alvos de decisões de ajustamento em função de circunstâncias momentâneas.

“Em relação ao planeamento inicial, o espaço de aula foi alterado devido às condições meteorológicas. Desta forma, a aula foi lecionada num espaço mais reduzido do que o previsto, não sendo possível realizar a tarefa de condição física planeada, enquanto as restantes equipas realizavam situação de jogo. Desta forma, nesta tarefa, todo o espaço de aula se destinou à situação de jogo.” – Relatório de Aula 37 e 38 (21/11/2022)

Os principais desafios sentidos neste ponto do planeamento relacionam-se com a gestão do tempo parcial de cada tarefa, com a seleção de estratégias de melhoria para as aulas seguintes e com o facto de nunca saber se os alunos com NSE iam estar presentes na sessão ou não, dificultando o planeamento para o número de alunos previstos. As reflexões conjuntas com o grupo de estágio, a observação de aulas de professores já formados e dos restantes professores estagiários e a experiência adquirida na prática permitiram a superação destes desafios, adequando as decisões sempre que necessário.

A **Tabela 2** apresenta os principais desafios sentidos no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, assim como as estratégias implementadas para os superar e o resultado da aplicação dessas mesmas estratégias.

Tabela 2 - Desafios, Estratégias e Resultados no Planeamento

Desafios	Estratégias	Resultado
(PA) – Falta de experiência na elaboração destes documentos	Análise ao PNEF, Programa Educativo da EBSQF	- Alcançado Compreendemos a organização e estruturação do PA a nível macro e meso, facilitando o planeamento a nível micro
(PA) – Pouco conhecimento inicial sobre os recursos materiais disponíveis	Elaboração detalhada do inventário de recursos materiais para o ano letivo 2022/2023	- Alcançado Permitiu o conhecimento do material disponível para cada modalidade e respetivas condições de utilização (muito boas, boas, más, etc.)
(PA) – Distribuição do número de aulas ao longo de todo o ano letivo	- Análise ao calendário escolar 2022/2023; - Seleção de conteúdos e definição de objetivos	- Alcançado Facilitou a distribuição organizada das matérias pelas semanas e blocos de aula disponíveis, considerando as

		interrupções letivas, feriados, etc.
(UD) – Pouco conhecimento inicial sobre a realidade que tínhamos pela frente, nomeadamente, os alunos;	Estudo e conhecimento da turma, através da elaboração da “Caraterização da Turma”	- Alcançado Definimos conteúdos e estabelecemos objetivos orientados para as intenções e metas dos alunos
(UD) – Pouco conhecimento inicial sobre o nível de desempenho da turma em cada matéria;	- Periodização por blocos; - Avaliação Diagnóstica	- Alcançado Acompanhamento mais consistente e consciente sobre os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades; Definimos conteúdos e estabelecemos objetivos orientados para o nível de desempenho da turma
(UD) – Divisão dos conteúdos pelo número de aulas	Elaboração e adequação da extensão e sequenciação de conteúdos, sempre que necessário	- Alcançado acilitou a organização da UD, com vista a cumprir todos os objetivos inicialmente propostos
(Pa) – Gestão do tempo parcial das tarefas	- Observação de aulas do núcleo de estágio e outros professores com mais experiência; - Reflexão sobre cada aula lecionada e sugestões do núcleo de estágio e professor cooperante	- Parcialmente alcançado Facilitou a noção do tempo parcial a atribuir a cada tarefa; Permitiu a seleção de um número de tarefas mais adequada aos objetivos da aula
(Pa) – Motivação dos alunos na parte inicial da aula	- Experimentação e utilização música no aquecimento; - Transmissão de FB de afetividade positiva e uso muito frequente de linguagem não verbal (exemplo: palma)	- Parcialmente alcançado Os alunos aumentaram a motivação e satisfação na prática, e conseqüentemente, o seu desempenho nestes momentos

2. Realização

A eficácia de todo o planeamento revela-se na realização, que diz respeito à fase interativa da ação pedagógica em que o professor coloca em prática todo o processo de planificação com vista à concretização dos objetivos definidos inicialmente. Surge então a noção de professor eficaz e que divide o processo de ensino aprendizagem em quatro dimensões de intervenção pedagógica: Instrução, Gestão, Clima e Indisciplina.

“O professor eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada (...) As quatro dimensões do processo ensino aprendizagem estão

sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”
Siedentop (1998)

Ribeiro-Silva (2017) remete para a realização como a “condução do ensino”, uma vez que a eficácia do processo depende da qualidade pedagógica conjunta das quatro dimensões supra.

2.1 Intervenção pedagógica

A qualidade da intervenção pedagógica medeia a noção de “professor eficaz”, e são vários os autores (Brophy & Good, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Siedentop, 1983; Piéron, 1988; Carreiro da Costa, 1991) que remetem para este conceito, identificando-se três características que todos os autores identificaram como cruciais: domínio do conteúdo e dos métodos, envolvimento e adaptação com os alunos, caráter reflexivo da ação pedagógica. (Afonso, 2016).

A intervenção do professor não depende apenas de si próprio, sendo o fruto de uma relação professor-aluno e aluno-professor. Desta forma, a eficácia do docente manifesta-se no interior da sala de aula pelas interações entre os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, sendo que as estratégias adotadas revelam a eficácia do “professor eficaz”.

“o conjunto dos indicadores que, na opinião dos alunos, incorporam cada dimensão associada ao professor eficaz, permite identificar a preocupação e o reconhecimento da importância do “conviver”, do “conhecer”, e do “saber comunicar” como “os três pilares” em que assenta a qualidade ensino/educação”
(Albuquerque, 2010, p. 68).

2.1.1 *Instrução*

A dimensão de intervenção pedagógica “instrução” refere-se ao repertório de estratégias de comunicação entre professor e alunos. Siedentop (1998) assinala que a instrução representa entre 10% a 50% das aulas de Educação Física. Segundo o mesmo autor, esta dimensão divide-se em preleções (inicial, durante a aula e final), demonstração, questionamento e *feedback*.

Freitas (2014) enuncia que a instrução “está diretamente relacionada com a comunicação estabelecida entre professor e aluno”. Desta forma, no que concerne às

preleções, foi considerado o posicionamento adotado, em meia-lua, garantindo que todos os alunos estavam dispostos no campo de visão do professor e conseguiam ouvir a informação transmitida com a utilização de um discurso claro, sucinto e objetivo direcionado para os objetivos de aula, tal como sugere Barreiros (2016). Durante a preleção inicial, foram sempre apresentados os objetivos de aula e verificada a presença de acessórios/adereços nos alunos, que influenciassem a segurança da prática. Por vezes foi também realizado um questionamento recordatório sobre os conteúdos anteriormente abordados, mas esta estratégia poderia ter sido adotada com maior frequência. Durante a preleção final foi sempre realizado um questionamento que pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a matéria, na componente de avaliação cognitiva. Nestes momentos foi quase sempre considerado o posicionamento dos alunos dispensados da prática, de forma que estes ouvissem as informações transmitidas, mas nem sempre foi utilizada esta estratégia.

“Por outro lado, nos restantes exercícios e na preleção final, por esquecimento, não adotei esta estratégia e estive mal neste aspeto. (...) Ainda assim, (...) sempre que me apercebia do sucedido, fui ter com estas alunas e referi-lhes a informação transmitida aos colegas, de modo a tentar minimizar o erro.” – Relatório de Aula 13 e 14 (10/10/2022)

A demonstração e a instrução das tarefas não podem ser dissociadas, sendo que *“são duas vertentes da mesma função para transmitir a informação para o aluno”* (Barreiros, 2016). O mesmo autor afirma que o propósito da demonstração é a *“formulação da imagem do objetivo para a realização da tarefa pretendida”*. Desta forma, esta foi uma estratégia adotada na instrução das tarefas, com duas formas de ação diferentes. Sempre que foram introduzidos conteúdos com os quais os alunos ainda não tinham tido contacto, ou quando foram instruídas tarefas mais complexas como por exemplo a realização de circuitos/percursos, foi realizada uma demonstração das ações desejadas pelo próprio professor. Quando nas tarefas eram abordados conteúdos que os alunos já conheciam, foi solicitado que os alunos realizassem a demonstração das ações pretendidas e, caso se verificassem erros técnicos, era solicitado *feedback* à restante turma sobre esta mesma ação. Quando a demonstração não foi realizada, muitas das vezes verificou-se um decréscimo do sucesso na ação dos alunos, reforçando a importância desta estratégia.

“Pedi a demonstração de todos os exercícios, à exceção do exercício em que os alunos teriam de servir, direcionando o volante para os aros que estavam no chão porque pensei que fosse de fácil compreensão. (...) Este exercício foi a tarefa onde

os alunos tiveram maiores dificuldades em compreender o desempenho esperado e perdeu-se algum tempo de prática porque tive de voltar a explicar a atividade. Deveria, portanto, ter demonstrado o desempenho esperado, logo na explicação inicial.” – Relatório de Aula 9 e 10 (03/10/2022)

São vários os autores (Bloom, 1979; Mota, 1989; Onofre, 1995; Piéron, 1999; Piéron, 1996; Quina, 2009) que realçam a importância do *feedback* (FB) enquanto estratégia basilar do processo de ensino aprendizagem, sendo um elemento essencial na garantia de qualidade da ação pedagógica. O *feedback* representa a transmissão de informação ao aluno sobre a sua ação, e pode classificar-se quanto ao seu objetivo, forma, direção, momento e afetividade, sendo que deve ser diversificado e direcionado para objetivos de aula.

Ao longo do processo de EP a qualidade do *feedback* transmitido foi melhorando consideravelmente, promovendo a ação pedagógica. Foi perceptível desde início que o uso desta estratégia mantinha o professor e turma mais presentes na aula e dentro das tarefas, nomeadamente com a utilização de *feedback* de afetividade positiva. Inicialmente, transmitir informação com conteúdo relevante, revelou ser um desafio, sendo que transmitíamos várias expressões sem qualquer matéria do ponto de vista pedagógico como por exemplo “Boa” ou “Isso mesmo”. Com a experiência adquirida ao longo das aulas e com as sugestões do professor cooperante, foi possível melhorar neste aspeto, introduzindo conteúdos na informação transmitida, como por exemplo “Muito bem! Fletiste o pulso na fase final do lançamento”. Além disso, a análise reflexiva constante ao longo do EP permitiu perceber a importância de fechar o ciclo de *feedback*, analisando a ação (resposta) por parte do aluno, permitindo ao professor perceber a qualidade da informação transmitida (Onofre, 1995).

“Direcionei muitas vezes o feedback para alunos específicos ou pequenos grupos, recorrendo à demonstração e verifiquei se os alunos assimilaram os conteúdos, fechando o ciclo.” – Relatório de Aula 29 e 30 (07/11/2022)

Ao longo do ano letivo, o FB transmitido assumiu várias formas, direções e momentos, sendo que a afetividade foi mais regular. Atendendo ao contexto da turma e considerando a maioria dos alunos pouco motivados para a prática, a grande maioria do FB transmitido teve afetividade positiva. No que concerne ao tipo de FB, esta estratégia foi utilizada maioritariamente para prescrever ou descrever as ações técnicas dos alunos para chegarem ao desempenho esperado. Em relação ao momento, a informação transmitida antes da tarefa centrava-se em erros verificados em aulas ou exercícios anteriores, prevenindo desde logo a repetição destas ações incorretas; durante a tarefa,

relacionava-se com a ação do aluno no momento; após a tarefa, transmitido maioritariamente no balanço final da aula e direcionado a toda a turma com a identificação dos principais pontos fortes e pontos fracos, refletindo sobre o seu desempenho. No que concerne à direção do FB, caracteriza-se por ser muito diversificada, visto que tanto era transmitida informação a toda a turma, como a pequenos grupos ou individualmente, dependendo da organização e estruturação das tarefas (se em grupo, em equipa ou individualmente) e do nível de desempenho dos alunos (se existiam casos excecionais individualmente ou grupos excecionais ou se a informação devia ser transmitida em geral a toda a turma).

Numa fase inicial do EP, por não conhecer bem a turma e a relação com os alunos ser de menor confiança, verificou-se algum receio em transmitir FB direcionado especificamente para um aluno por não saber qual seria o grau de aceitação do mesmo. Com o decorrer das aulas, esta direção do FB foi mais normalizada e utilizei-a frequentemente. Em relação à forma de transmissão do FB, caracteriza-se maioritariamente pela forma verbal e visual, mas por vezes assumiu-se também a forma quinestésica, manipulando a ação do aluno através do toque. A utilização desta conforme apresentado anteriormente centram-se na intenção de “focalizar a atenção e motivação dos alunos no processo de aprendizagem” (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Paralelamente às restantes estratégias que integram a dimensão de intervenção pedagógica “instrução”, e como referido supra, o questionamento era também utilizado para captar e analisar os conhecimentos dos alunos, desde a preleção inicial à preleção final. Na instrução das tarefas o questionamento permitiu estimular cognitivamente os alunos, desenvolvendo a sua capacidade de “resolução ativa e autónoma”, tal como sugerem Januário et. al. (2015).

Os principais desafios sentidos no processo de instrução relacionam-se com os momentos iniciais do EP e as dificuldades na relação com a turma e receio da reação dos alunos aos FB transmitidos, dificuldade em transmitir *feedback* com conteúdo relevante do ponto de vista pedagógico, dificuldade em realizar preleções iniciais tão objetivas e curtas quanto desejáveis e em simplificar o discurso e a demonstração para que os alunos com NSE (Necessidades de Saúde Especiais) entendessem as tarefas. Desta forma, a evolução positiva do clima de aula e relação professor-aluno através da adoção de uma postura mais flexível e menos rígida facilitou a comunicação com os alunos, assim como a identificação do *feedback* essencial e pontos-chaves a abordar no discurso, no plano de

aula, permitiu melhorar tanto a qualidade do FB transmitido como os momentos de preleção inicial, facilitando a organização do discurso.

2.1.2 Gestão

A dimensão de intervenção pedagógica “gestão” refere-se à capacidade do professor para gerir todas as dinâmicas que influenciam a aula, desde os alunos aos recursos materiais, espaciais e temporais (Quina, 2009). Piéron (1998) remete para a importância de realizar uma “gestão eficaz” do tempo de aula, considerando que os ganhos de aprendizagem estão intimamente dependentes do tempo passado na tarefa e da quantidade máxima de tempo de atividade motora.

Neste sentido, as opções tomadas nesta dimensão centraram-se na ideologia de “professor eficaz”, perspetivando uma rentabilização do tempo de prática de forma a potenciar os ganhos de aprendizagem. As principais estratégias implementadas relacionaram-se com a definição de rotinas gerais no início do ano letivo, assim como rotinas específicas na primeira aula de cada UD, objetivando a redução do tempo perdido em transações, tal como sugere Quina (2009). Inicialmente foi um pouco difícil estabelecer estas rotinas com a turma, nomeadamente nas pausas para hidratação, porque muitos alunos tinham a necessidade de ir ao balneário beber água e demoravam mais tempo do que o previsto para o efeito. Desta forma, foi necessário realizar um trabalho constante com os alunos, reforçando a necessidade de levarem garrafas de água para o espaço de aula, evitando as idas ao balneário, além de começarmos a aplicar punições físicas (por exemplo realização de 20 agachamentos) para os alunos que demorassem mais tempo do que o estipulado na ida ao balneário. Por outro lado, os alunos colaboraram para uma gestão eficaz do tempo de aula nos momentos iniciais da sessão, sendo que quase sempre foram pontuais e a maioria das vezes toda a turma se encontrava no espaço de aula devidamente equipada ainda antes da hora prevista para o início da prática (7 minutos após a hora delineada no horário).

Nos momentos iniciais do EP, os alunos estavam constantemente distraídos nos momentos de instrução das tarefas e as transações entre tarefas eram sempre prolongadas, influenciando negativamente a gestão do tempo de aula. Desta forma, foi necessário repensar o planeamento e foram introduzidas novas estratégias com efeito muito positivo, como por exemplo a introdução da vertente competitiva em quase todas as tarefas e a

organização da turma em grupos de trabalho por níveis de desempenho. Estas estratégias permitiram aumentar o empenho dos alunos nas tarefas, e conseqüentemente, aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

A gestão e organização das tarefas foram também aspetos que evoluíram positivamente ao longo do ano letivo. Inicialmente, as tarefas eram muitas vezes interrompidas e voltávamos a agrupar a turma para introduzir variantes nos exercícios, quebrando o ritmo de aula e diminuindo o tempo de empenhamento motor dos alunos, além de potenciar a ocorrência de conflitos e comportamentos de desvio. Neste seguimento, após reflexão individual e com o restante grupo de estágio e professor orientador, começámos a introduzir estas variantes por grupos, enquanto os restantes alunos continuavam ativos na prática.

Refletindo sobre esta dimensão, verifica-se uma grande melhoria com o passar do tempo. Nas aulas iniciais, dedicávamos demasiada importância ao seguimento rigoroso do plano de aula e conseqüentes tempos parciais destinados a cada exercício. Ao longo do processo, percebemos que a ação pedagógica não deve ser tão rigorosa com o plano de aula como estava a ser, sendo necessário reajustar algumas decisões para aumentar as aprendizagens dos alunos, e neste sentido, foram implementadas estratégias de gestão de aula que influenciaram este aspeto, objetivando sempre o melhor desempenho dos alunos.

“Atribuí maior tempo a esta tarefa do que o previsto, não só porque a introdução destes gestos técnicos na instrução dos exercícios foi mais demorada do que o planeado, mas também face às dificuldades dos alunos na tarefa. Não faria sentido avançar para a tarefa seguinte de retorno à calma visto que os alunos estavam com dificuldades na concretização dos objetivos da aula.” – Relatório de Aula nº 29 e 30 (07/11/2022)

Em relação à gestão do espaço de aula, foi sempre planeada cuidadosamente a prática em segurança, garantindo a distância necessária entre grupos de trabalhos através da utilização de todo o espaço destinado à aula. Foram também definidas rotinas em algumas UD (por exemplo no atletismo) para garantir a qualidade pedagógica nesta dimensão.

“(…) defini rotinas para as modalidades introduzidas (por exemplo: limpar a areia das sapatilhas numa zona específica para o efeito; não lançar o peso se algum aluno se encontrar na zona de lançamentos; não saltar para a caixa de areia se algum aluno estiver nesta zona) (...)” – Relatório de Aula nº 99 e 100 (24/04/2023)

No que concerne à gestão dos recursos materiais, em todas as UD foram implementadas rotinas diferentes para o cuidado a ter com o material, desde o seu

manuseamento à montagem e arrumação. Os alunos participaram ativamente neste processo e auxiliaram sempre a estruturação das tarefas e a arrumação do material. Previamente ao início da sessão, todo o material necessário estava junto ao espaço de aula e as tarefas iniciais estavam previamente organizadas e estruturadas, permitindo uma melhor gestão da aula.

“(...)na preleção inicial optei por definir rotinas para a UD, melhorando a dimensão gestão da aula. Algumas das rotinas definidas assentam essencialmente em períodos de paragem para hidratação, início da aula e transferência do material da arrecadação para o espaço destinado à aula, arrumação do material, cuidados a ter com o material (por exemplo na montagem dos blocos de partida ou das barreiras), etc.” – Relatório de Aula 97 e 98 (20/04/2023)

O desenvolvimento no domínio desta dimensão pedagógica foi resultado da experiência adquirida ao longo das aulas e das reflexões individuais e com o restante grupo de estágio e professor cooperante, sendo que pretendemos colocar em prática técnicas de intervenção pedagógica que permitissem reduzir o tempo perdido em transições, a ocorrência de conflitos ou comportamentos de desvio, a correta e adequada gestão dos recursos espaciais e materiais e manter o foco dos alunos nos objetivos da aula de modo a rentabilizar o tempo de aula e respetivo empenhamento motor. A redução de discursos e da quantidade de informação verbal transmitida nestes momentos, o planeamento e adequação de rotinas e a introdução de tarefas mais competitivas e com maior envolvimento dos alunos foram estratégias implementadas com sucesso e centraram-se nos pressupostos de Sarmiento et. al. (1998).

2.1.3 Clima e Disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões pedagógicas indissociáveis. Machado, (2021) aponta para o clima como a dimensão pedagógica que retrata as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-meio/atividade. Mayer (2017) retrata a disciplina como a capacidade do professor em contrariar comportamentos desviantes e conduzir os alunos de acordo com os seus objetivos, interesses e motivações. Desta forma, sem uma relação positiva com os alunos, o professor terá mais dificuldades em controlar a disciplina da turma, sendo este um dos principais pressupostos que guiou a ação pedagógica nestas dimensões.

Tal como sugere McCaughy et. al. (2008), citados por Ribeiro-Silva (2017), o clima de aula depende da relação empática estabelecida entre professor-aluno, capacidade de ouvir os alunos e refletir e discutir os seus diferentes níveis de compreensão. Assim, ao longo do ano letivo o clima de aula foi naturalmente ficando mais positivo, sendo que ganhar a confiança dos alunos foi essencial neste processo. A adoção de regras de funcionamento da disciplina foi uma prioridade desde início, visto que, segundo vários autores (Gotzens, Badia, Castelló & Genovard, 2007; Rey, 2009; Rutter et al., 1979; citado por Simões, Sanches & Fonseca, 2000), “a não adoção de regras de funcionamento na sala de aula tem como consequência a existência de um clima desfavorável ao trabalho e à aprendizagem”.

Inicialmente, foi importante transparecer para os alunos uma postura mais rígida e exigente, com pouca tolerância para o incumprimento de regras, fazendo a turma perceber quais os comportamentos adequados ou não no contexto de aula (Silva, 2010; Santos, 2016). Esta estratégia influenciou um pouco a relação professor-aluno nos momentos iniciais do EP, mas permitiu superar o receio inicial de não conseguir controlar a disciplina da turma, evidenciando uma relação de respeito tanto do professor para o aluno, como do aluno para o professor, e mesmo entre os próprios alunos.

“Inicialmente tive receio de ter algumas dificuldades no controlo desta dimensão da aula, dadas as circunstâncias anteriormente referidas, e, nesse sentido, optei por me apresentar com uma postura mais rígida nos momentos de instrução e preleção, reprimendo logo algumas conversas paralelas entre alunos num momento inicial.” – Relatório de Aula 3 e 4 (22/09/2022)

Com o decorrer das aulas, verificámos que a turma, na maioria das aulas, apresentava uma postura séria e de compromisso, cooperando com o professor no processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, foram adotadas estratégias como as conversas informais com os alunos e a maior flexibilidade na ação pedagógica que permitiram um melhor relacionamento com os alunos, e consequentemente, a manutenção da disciplina e de um bom clima de aula, com impacto positivo nas aprendizagens (Siedentop, 1998).

Associado ao incremento do clima de aula, o empenho dos alunos também melhorou e verificou-se uma maior predisposição para a prática. Ainda assim, o aquecimento e tarefas da parte inicial da aula constituíram-se sempre um desafio pelo desinteresse dos alunos em realizar exercícios tradicionais de mobilização articular. Neste sentido, estratégias como o planeamento de jogos lúdicos e a introdução de música no

aquecimento foram implementadas e tiveram um efeito positivo, aumentando o empenho dos alunos nestes momentos. Esta opção centrou-se nos estudos de Santos (2008), que confirmou a correspondência direta entre a música e a atividade física, pela forte relação com o estado psicofisiológico do sujeito, tendo assim, uma relação direta com o seu rendimento na prática do exercício físico. Santos et. al. (2005) defendem que, a realização de jogos lúdicos além de motivar os alunos, “é uma ferramenta pedagógica que exerce uma função para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia”

“O facto de ter realizado uma tarefa de aquecimento com música motivou a turma para a parte fundamental da aula e esta será uma estratégia a manter.” – Relatório de Aula 41 e 42 (28/11/2022)

Como foi referido anteriormente, a turma apresentou um bom comportamento, cooperando com o professor na promoção de um clima de aula favorável à aprendizagem e permitindo a disciplina dentro da sala de aula (Gutiérrez, López e Ruiz, 2009). Ainda assim, e em situações pontuais, foi necessário adotar estratégias mais específicas para o controlo da disciplina, como por exemplo as repreensões verbais e as punições ou castigos. As repreensões verbais surgiram associadas a comportamentos de desvio menos graves, como por exemplo as conversas paralelas, distrações e desvio da atenção no foco de aprendizagem. As punições ou castigos, como por exemplo retirar o aluno da prática, aplicaram-se muito esporadicamente, quando se verificaram conflitos verbais entre alunos, uso de palavreado e linguagem inapropriados para o contexto educativo ou ação contínua e repetitiva dos comportamentos enunciados supra como “menos graves”.

“(…) nesta sessão registou-se um episódio de conflito entre duas alunas. Este episódio surgiu por via de uma discussão verbal acerca das regras do jogo aquando desta tarefa. Quando me apercebi deste momento, intervim rapidamente e propus às alunas que o assunto se encerrasse rapidamente e voltassem à prática, mas face à insistência de uma aluna em manter este conflito, optei por excluir esta aluna da prática e mandei-a sentar de fora do espaço de aula. A aluna compreendeu que efetivamente não agiu de forma correta e alterou o seu comportamento após este castigo.” – Relatório de Aula 49 e 50 (03/01/2023)

Importa realçar que, considerando a boa disciplina da turma na maioria das aulas, muitas das vezes optámos por ignorar alguns comportamentos menos graves que não influenciaram a dinâmica da aula e, desta forma, não interrompemos o normal funcionamento da aula. Esta opção centrou-se em vários estudos (Hammersley, 1976; Rego & Caldeira, 1998; Vaz da Silva, 1996) que sugerem que os professores devem ignorar determinados comportamentos de desvio (menos graves) que não impeçam o normal trabalho na aula, em função do cumprimento de outros objetivos.

Em suma, apesar de nos momentos iniciais do EP termos sentido algumas dificuldades e receios no controlo destas dimensões, as estratégias implementadas e apresentadas anteriormente tiveram um efeito positivo, alcançando uma boa relação com a turma, e conseqüentemente, um clima e disciplina na aula que potenciaram as aprendizagens dos alunos e a ação pedagógica do professor. Note-se que o comportamento da turma facilitou este processo, realçando o seu compromisso e seriedade na maioria das aulas.

2.2 Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento demarcam um processo importante na qualidade de ação pedagógica de qualquer professor. Conforme foi referido anteriormente, o planeamento e a intervenção pedagógica não são processos estanques, pelo que esta dimensão remete para a capacidade do professor alterar as suas estratégias e estilos de ensino sempre que necessário, em prol do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto de EP, e considerando a falta de experiência, esta dimensão assume ainda maior pertinência, pelo que foram tomadas decisões de ajustamento ao nível do planeamento anual, planeamento das unidades didáticas e respetiva sequenciação de conteúdos e no plano de aula.

No que concerne ao plano anual, o planeamento do número de aulas ou a duração das mesmas, foram algumas vezes reajustados face à realização de visitas de estudos, trocas de aulas com outros professores do conselho turma e atividades promovidas pela escola ou outros grupos disciplinares. Nestes casos, fomos sempre previamente avisados e foi possível reajustar o planeamento destas aulas, adequando os objetivos ao tempo disponível.

“Fui informado previamente de que a turma teria uma atividade fora da escola, no tempo letivo anterior, chegando à aula de Educação Física com relativo atraso. Desta forma, a aula iniciou-se às 12h30, com 30 minutos de atraso.” – Relatório de Aula 73 e 74 (16/02/2023)

Em relação ao planeamento das UD, os principais ajustes centraram-se na sequenciação e extensão de conteúdos previstos inicialmente. Esta decisão foi influenciada pelo facto de, por vezes, termos um menor número de aulas do que o previsto, mas sobretudo pelo nível de desempenho dos alunos verificado na avaliação diagnóstica ou ao longo das aulas. Estes reajustes implicaram o prolongamento ou

redução das aulas de introdução e exercitação de determinados conteúdos, face ao desempenho dos alunos no mesmo.

“Os exercícios planeados decorreram conforme o previsto até ao início da tarefa em que introduzi o princípio de jogo avançar. Atribuí maior tempo a esta tarefa do que o previsto, visto que a turma teve dificuldades na compreensão e execução do exercício. Tive de parar o exercício várias vezes e demonstrar várias vezes até que a turma realizou o exercício conforme o previsto. Desta forma, não introduzi o princípio de jogo apoiar e que seria um dos objetivos da aula.” – Relatório de Aula 31 e 32 (10/11/2022)

As decisões de ajustamento tomadas a nível micro, no plano de aula, foram as mais frequentes e foram influenciadas por diversos fatores como as condições meteorológicas, cumprimento dos objetivos de aula, simplificação e complexificação de tarefas e número de alunos presentes na prática. Quando o espaço previsto para a aula era no exterior, verificavam-se vários constrangimentos devido às condições atmosféricas, nomeadamente a chuva, implicando a partilha de espaços interiores com outros professores. Desta forma, a aula era lecionada num espaço menor do que o previsto influenciando o tempo de empenhamento motor dos alunos porque não era conseguida a prática simultânea de toda a turma, ou a intensidade prevista.

Relativamente à simplificação e complexificação das tarefas, estas decisões referem-se ao nível de desempenho da turma nas tarefas propostas inicialmente, ou por nos apercebermos que efetivamente a tarefa proposta não estava a ter o efeito previsto. Desta forma, estas decisões de ajustamento implicaram a introdução de variantes que complexificaram a tarefa ou a segmentação da tarefa em atividades mais simples e analíticas.

“Ainda neste exercício, optei por simplificar o mesmo, retirando a função de defesa e a adição de mais bolas ao exercício. Assim, cada equipa iniciava o exercício com uma bola e as equipas realizavam alternadamente (ao contrário do previsto inicialmente) o exercício, num ritmo mais lento, mas com a preocupação de executar a técnica correta.” – Relatório de Aula 31 e 32 (10/11/2022)

Quando o número de alunos presentes na aula era menor do que o previsto, principalmente nas modalidades coletivas foi necessário adotar estratégias relativamente à constituição de equipas, que por exemplo, ao invés de seguirem a organização antecipada por níveis de desempenho, formaram-se os grupos de trabalho aleatoriamente, ou foi introduzida a função de *joker* num aluno.

“Antes do início da aula preparei as equipas contando com a disponibilidade dos habituais 22 alunos para a prática, mas o facto de uma aluna não realizar a aula implicou uma decisão de ajuste que consistiu em atribuir a função de “joker” a um

aluno que não tinha equipa, jogando sempre pela equipa que estava em organização ofensiva.” – Relatório de Aula 55 e 56 (16/01/2022)

Em suma, os principais desafios que as decisões de ajustamento permitiram superar centram-se no reajuste dos conteúdos de cada UD face ao menor número de aulas que o previsto e na adequação e reestruturação das tarefas aquando da partilha de espaços com outros professores e realização da aula com menos espaço do que idealizávamos para a realização da prática. A experiência adquirida e as dicas do grupo de estágio e professor cooperante facilitaram este processo, através de sugestões vantajosas, como por exemplo a realização de exercícios mais dinâmicos e táticos como a situação de jogo, ao invés da realização de tarefas mais analíticas.

A **Tabela 3** representa os principais desafios sentidos na realização do processo de ensino-aprendizagem, assim como as estratégias implementadas para os superar e o resultado da aplicação dessas mesmas estratégias.

Tabela 3 - Desafios, Estratégias e Resultados na Realização

Desafios	Estratégias	Resultado
(Instrução) – Transmitir FB com conteúdo	- Dedicar atenção à informação transmitida, contendo sempre algum conteúdo direcionado para os objetivos de aula e conteúdos abordados	- Alcançado Melhorou a qualidade da ação pedagógica, e consequentemente, do desempenho dos alunos
(Instrução) – Objetividade do discurso	- Definir tempos para o discurso; - Preparar o discurso antecipadamente e mais objetivo; - Redução da quantidade de informação transmitida nestes momentos;	- Alcançado Permitiu uma melhor gestão do tempo de aula; Os alunos mantiveram-se mais focados e direcionados para o foco de aprendizagem
(Gestão) – Períodos de transação muito demorados	- Definição de rotinas	- Alcançado Permitiu aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos
(Gestão) – Seguimento rigoroso do plano de aula	- Reflexão com o grupo de estágio e professor cooperante, que sugeriram adotar uma postura menos rigoroso perante o plano de aula; - Dedicção de maior atenção ao cumprimento dos objetivos da tarefa e não ao tempo	- Alcançado Permitiu uma ação pedagógica mais orientada para o desenvolvimento dos alunos; Permitiu a adequação e reestruturação das tarefas e planeamento sempre que necessário, em função dos alunos

(Clima e Disciplina) – Receio em relacionar-me com a turma e repreender os alunos	- Experimentação gradual de formas de repreender aos alunos; - Adoção de uma postura mais flexível e adequada à turma;	- Alcançado Desenvolvemos uma relação mais próxima dos alunos, caracterizada pela confiança de ambas as partes; Melhoria do clima de aula; Redução do número de comportamentos de desvio
--	---	---

2.3 Alunos com NSE

Como foi referido anteriormente, a turma do 11ºD tinha dois alunos com necessidades de saúde especiais, mais especificamente, com Síndrome de Down. Esta deficiência cognitiva caracteriza-se por um funcionamento do cérebro a baixo da média e inadequação da conduta adaptativa (Silva; Ferreira, 2001). Sendo a escola um meio único de formação e de inclusão social, estes alunos devem integrar o ensino e ser orientados por professores devidamente formados para potenciarem o seu desenvolvimento. Nader (2003) realça a importância da EF, sendo que “o exercício proporciona no deficiente, situações de inserção no grupo que se encontra, interagindo com outras crianças, longe da superproteção imposta pela família, facilitando o desenvolvimento da autonomia”.

Nunes et. al. (2013) remetem para o facto destas crianças terem a capacidade de aprender comprova e apresentam um conjunto de estratégias pelas quais regemos a nossa ação pedagógica orientada para estes alunos, nomeadamente:

- Adaptação da situação educativa e métodos de avaliação: simplificámos as tarefas; utilizámos materiais coloridos com estes alunos sempre que possível; a avaliação foi realizada conforme o protocolo estabelecido com o Gabinete de Educação Especial da EBSQF;
- Repetições de atividades antes de modificá-las: enquanto a restante turma realizava várias variantes de uma tarefa numa aula, num sentido de complexificação, atribuímos maior tempo de prática em cada uma destas tarefas aos alunos com NSE, sendo que por vezes, numa aula realizavam apenas a primeira variante, aumentando o número de repetições antes de iniciar a variante seguinte;
- Imitações/Demonstrações: todas as tarefas foram demonstradas com especial cuidado a estes alunos e foi manipulada a sua ação através do toque ou pedindo que imitassem o professor ou outro aluno;

- Elogiar uma ação correta: transmitimos sempre com muita frequência *feedback* de afetividade positiva e uso de linguagem não verbal (por exemplo o uso da palma), de forma a motivar os alunos a realizarem as tarefas;
- Segurança: garantimos sempre a segurança de prática destes alunos, sendo que foram definidas rotinas com toda a turma e todos os alunos colaboraram neste processo, não se registrando qualquer episódio de insegurança na prática.

Além de todas as estratégias mencionadas anteriormente, considerámos sempre desde o primeiro dia, a importância de estabelecer um relacionamento de proximidade e confiança com estes alunos. Desta forma, foram estabelecidos contactos informais fora das aulas e mesmo durante estes momentos, em que falávamos sobre a vida pessoal dos alunos, outras atividades que realizavam intra e extracurriculares, etc. A principal preocupação ao longo das aulas foi que estes alunos se exercitassem e praticassem atividade física, sendo que só depois considerámos a técnica das ações. Nes sentido, tentámos sempre garantir que estes alunos realizavam as tarefas propostas, superiorizando a tendência de por vezes se distraírem com coisas extra-aula e se desviarem do objetivo dos exercícios.

Durante as aulas tivemos sempre em atenção os níveis de fadiga destes alunos e permitimos que parassem a prática para descansarem e se hidratarem sempre que quisessem, considerando o seu empenho nas tarefas. Um destes alunos foi muito assíduo e pontual, mas demonstrou maiores dificuldades técnicas, enquanto outro aluno teve um nível de desempenho superior, mas raramente compareceu às aulas. Este aspeto revelou-se uma dificuldade porque nunca sabíamos se estes alunos iam às aulas ou não, se iam os dois ou se ia só um. Desta forma, e considerando os aspetos supra, o professor cooperante remeteu para o facto de não ser necessário realizar planos de aula adaptados, sendo tomadas decisões de ajustamento (conforme as estratégias supra) no momento da sessão.

Por fim, remetemos para a complexidade deste processo, que no início parecia uma barreira enorme a ser ultrapassada no EP e em que foi um desafio simplificar o discurso e fazer chegar a informação a estes alunos. Com o passar do tempo, através da experiência adquirida na prática, sugestões de estratégias do restante núcleo de estágio e professor cooperante e estudo sobre as estratégias a implementar no ensino da EF perante esta comunidade, conseguimos ultrapassar estes obstáculos e tornar este processo tão

harmonioso e completo quanto possível. No término deste processo sinto que foi uma experiência muito enriquecedora para a minha formação profissional e social, que me permitiu quebrar barreiras que não pensava experienciar com a pouca experiência que tinha e que me fizeram sentir grato por conseguir contribuir para o desenvolvimento destes alunos e criar uma relação de amizade, em que ambas as partes se confiavam.

A **Tabela 4** apresenta os principais desafios e estratégias implementadas no processo de ensino-aprendizagem com alunos com NSE, assim como o resultado da aplicação destas estratégias.

Tabela 4 - Desafios, Estratégias e Resultados em alunos com NSE

Desafios	Estratégias	Resultado
Falta de experiência neste contexto	- Estudo de estratégias a implementar no ensino a crianças e jovens com Down	- Parcialmente alcançado Facilitou a seleção e adequação de estratégias orientadas para estes alunos, aumentando o seu envolvimento nas tarefas propostas
Simplificação e adequação do discurso	- Utilização de palavras simples; - Acompanhamento do discurso com demonstração e FB quinestésico	- Alcançado Permitiu uma melhor compreensão das tarefas por parte dos alunos, e consequentemente a sua satisfação e envolvimento nas tarefas

3. Avaliação

A avaliação surge associada ao cumprimento do currículo dos alunos, sendo dois conceitos dissociáveis – Currículo e Avaliação. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, reforça a ação do professor como “profissional do currículo” e que deve promover aprendizagens que permitam o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis, fomentando a capacidade de resolução de problemas. Segundo Nobre (2009, p. 21), a avaliação representa “*um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões*”.

Além do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) representa um documento norteador da avaliação, pela sua relação com o currículo. O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho,

reforça o caráter formativo deste documento, como “suporte às decisões de gestão do ensino, da aprendizagem e do currículo e como fonte de informação para a valorização do percurso e dos progressos de cada aluno”. Assim, podemos considerar a avaliação como “parte integrante do desenvolvimento do currículo e concomitantemente um instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens, sendo valorizada neste sentido a sua função formativa” (Nobre, 2021). Foi desta forma que encarámos todo o processo de avaliação, centrado nos alunos como principais agentes do processo de ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo adotado foi conduzido pelo sistema de avaliação integrado e coparticipado sugerido por Nobre (2015), incluindo momentos de avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa, divididos em três domínios de acordo com Bento (1998), citado por Nobre (2021): cognitivo, socio afetivo e psicomotor.

3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica fornece informações ao professor sobre o nível de desempenho do aluno em aprendizagens anteriores e a sua posição perante novas aprendizagens que lhe serão propostas (Nobre, 2021). Assim, este momento constitui-se importante na medida em que permite orientar e organizar o trabalho a realizar com a turma, assim como a definição de objetivos mais realistas e adequados ao nível dos alunos, e proceder a reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, se necessário.

O momento de aplicação desta avaliação foi sempre a primeira aula do início de cada matéria, em concordância com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Foram construídos instrumentos de avaliação que permitiram estruturar, planear e regular os objetivos previstos, facilitando a interpretação do nível dos alunos. A construção destes instrumentos visou a fácil análise e interpretação do registo, assumindo sempre três níveis base em todas as matérias: 0 – “Não Executa”; 1 – “Executa”; 2 – “Executa Muito Bem” (Anexo V). Esta escala de organização do registo permitiu interpretar o nível de desempenho da turma nos diferentes conteúdos e diferentes matéria, e conseqüentemente adequar o planeamento e definição de objetivos específicos. (Rosado, Colaço & Romero, 2002). Além disso, foi sempre realizado um questionamento “diagnóstico” em todas as UD, que visou a avaliação dos conhecimentos dos alunos nestas matérias.

A avaliação inicial da aptidão física seguiu os moldes propostos e utilizados na EBSQF, pelo Departamento de EF, sendo que foi realizada nos primeiros blocos de aulas do ano letivo e serviu de guia de ação para o planeamento desta dimensão ao longo de todo o ano letivo. Ainda assim, todos os períodos foram realizados momentos deste tipo de avaliação, que além de permitirem a avaliação do desempenho dos alunos em relação aos valores pré-definidos pela bateria de testes FITescola, permitiu verificar o efeito do trabalho realizado neste aspeto e adequar estratégias para melhorar os resultados obtidos.

Nos momentos iniciais, foi um desafio planear a aplicação deste momento de avaliação e respetivos instrumentos e foi necessária a adoção de algumas estratégias específicas que facilitaram o processo, tais como: planeamento de exercícios critério, mais analíticos numa fase inicial e após uma primeira análise, mais dinâmicos; definição de critérios e níveis que permitissem a distinção clara e concisa entre diferentes desempenhos e criação de grelhas de registo através da observação direta.

3.2 Avaliação Formativa

O Decreto-Lei nº55/2018 refere-se à importância da avaliação formativa com o objetivo de definir estratégias de ensino adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a realizar, assumindo um caráter “contínuo e sistemático ao serviço das aprendizagens”.

Este tipo de avaliação deve incitar uma reflexão constante tanto sobre o trabalho do aluno, como sobre o trabalho do professor (Nobre, 2021). A análise e reflexão sobre este processo permite ao professor reajustar estratégias para que a sua ação pedagógica permita que os alunos obtenham as aprendizagens esperadas, e por outro lado, o professor deve também transmitir *feedback* aos alunos sobre a sua ação, para que eles próprios reajustem o seu comportamento e melhorem o seu desempenho.

O trabalho realizado vai ao encontro do que sugere Nobre (2021), ao citar Allal (1986), que dividiu este processo em três etapas fundamentais:

- “1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagens sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;

3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”

Desta forma, importa realçar que este foi um processo com aplicação contínua, ao longo de todas as aulas, sendo que a realização de cada sessão foi o ponto de partida para o planeamento das aulas seguintes. Ainda assim, foram delineados momentos específicos para a consecução da avaliação formativa em todas as UD, planeados para o momento intermédio da extensão e sequenciação de conteúdos. Foram utilizados instrumentos como a grelha de registo de observação direta (Anexo VI) que já tinha resultados registados de outras aulas, sendo que referia os mesmos conteúdos e critérios de análise que a grelha de avaliação sumativa, facilitando o *transfer* de informação para este momento, uma vez que consideramos o processo de avaliação contínuo e sistemático.

A adoção de estratégias mistas no registo desta avaliação facilitou todo o processo e permitiu que todos os alunos fossem observados em diferentes momentos e diferentes tarefas com o mesmo objetivo, retirando informações mais completas e descentralizadas de apenas um momento de registo.

3.3 Avaliação Sumativa e Avaliação Final

A avaliação sumativa acontece no final do processo de ensino-aprendizagem e tem uma função classificatória, sendo que de acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, *“traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”*.

Ao longo do EP utilizámos duas das três referências que Nobre (2021) apresenta como estratégias para análise e interpretação destes resultados. Desta forma, relacionámos os resultados obtidos neste momento com os objetivos e critérios de avaliação estabelecidos inicialmente e relacionámos o desempenho final com o desempenho inicial, de modo a considerar a evolução no desempenho do aluno. Além disso, e de acordo com Fernandes (2020), foram sempre consideradas as finalidades das aprendizagens que constam no currículo, assegurando que os alunos assimilaram estes conteúdos. A utilização da grelha de avaliação formativa como referência neste momento de avaliação também constitui um fator importante na intenção de considerar o desempenho dos alunos ao longo de toda a UD e não em apenas um momento, tornando este processo o mais completo possível.

A grelha de avaliação sumativa (Anexo VII) de cada matéria caracteriza-se pela atribuição de diferentes cotações a diferentes conteúdos, dependendo da UD em questão, sendo que as “Atitudes e Valores” (Domínio Socio Afetivo) tiveram sempre uma influência de 20% na nota final de cada UD, e os restantes 80% correspondiam ao Domínio Psicomotor. Os momentos formais considerados para a protagonização da avaliação sumativa foram sempre os dois blocos finais de cada UD, sendo que esta avaliação considerava exercícios críticos e um teste escrito sobre a matéria em questão, além do normal questionamento realizado ao longo das aulas. Os instrumentos de avaliação aplicados aos alunos com atestado médico foram a realização de relatórios de aula (Anexo VIII) e de um trabalho final sobre cada UD (mediante instruções fornecidas pelo professor), realização de um teste escrito com a restante turma, questionamento realizado ao longo das aulas e as Atitudes e Valores (cooperação, empenho, disciplina, pontualidade e assiduidade).

A avaliação sumativa e a avaliação final respeitaram os Critérios de Avaliação definidos pelo Departamento de EF da EBSQF (Anexo IX), sendo que para os alunos dispensados da prática foram aplicados os Critérios de Avaliação definidos para o efeito (Anexo X). Em relação aos alunos com NSE, realizou-se apenas a avaliação final em conformidade com o que foi solicitado pelo Gabinete de Educação Especial e acordado com o professor cooperante, sendo que foi realizada uma síntese descritiva sobre a assiduidade, pontualidade e empenho destes alunos ao longo de todo o período e foi atribuída uma classificação final.

A grelha final de avaliação de cada período (Anexo XI) manifestou o resultado dos diferentes domínios de avaliação sendo que todas as matérias foram consideradas ao longo de todo o ano letivo. Desta forma, no 1º período aplicou-se a seguinte fórmula:

$$(Condição Física*0,1) + (Modalidade1*0,4 + Modalidade2*0,4) + (Domínio Cognitivo Mod1*0,05 + Domínio Cognitivo Mod2*0,05).$$

No 2º período foram consideradas as duas matérias do 1º período e as duas matérias do 2º período pelo que a “Condição Física” continuou a corresponder a 10%, a média das quatro modalidades até então lecionadas correspondeu a 80% e a média do “Domínio Cognitivo” das quatro matérias correspondeu a 10%. No 3º período aplicou-se

a mesma metodologia. Em suma, a avaliação final de cada período considerava 10% para a condição física, 10% para o “saber cognitivo” e 80% para o “saber fazer”.

O processo de avaliação, e mais especificamente, a avaliação sumativa e avaliação final, caracterizam-se pela sua influência no currículo e nas classificações médias finais dos alunos. Desta forma, este processo incitou-nos um grande sentimento de responsabilidade e foi prioridade mantermos a coerência e sermos justos nestes momentos. Inicialmente sentimos algumas dificuldades em registrar todas as observações em apenas uma aula, e desta forma, optámos por começar a preencher as respetivas grelhas ao longo das aulas, sendo que o momento final formal para o efeito levou a alguns reajustes que certificaram os resultados registados. Além disso, a estratégia de comparar o desempenho dos alunos do mesmo nível de desempenho facilitou a atribuição de valores no preenchimento da grelha. Todo este processo foi realizado com o restante grupo de estágio e aprovação do professor cooperante, sendo que foram realizadas reflexões conjuntas sobre estes aspetos que permitiram superar algumas indecisões que se verificaram nestes momentos.

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação é uma metodologia em que os alunos são os próprios agentes da avaliação e é importante quando se integra a avaliação com função formadora no processo de ensino-aprendizagem. Para o efeito deste tipo de avaliação é necessário que o professor estabeleça elementos de referência que permitam evitar a subjetividade dos alunos ao avaliarem o seu próprio desempenho (Nobre, 2021).

Desde o início do EP que incluímos a autoavaliação no processo de avaliação dos alunos, considerando a sua relação com a obtenção de melhores resultados de realização, desempenho, e motivação nas tarefas por parte dos alunos (Noonan & Duncan, 2005).

Com o objetivo de facilitar este processo e evitar a “subjetividade” mencionada anteriormente, foram criados instrumentos de autoavaliação (Anexo XII) que respeitaram os mesmos conteúdos que constavam na grelha de avaliação sumativa. A autoavaliação foi aplicada através do *Google Forms* a todos os alunos, na última aula de cada UD, e continha uma escala de 0-20, com vários níveis de desempenho onde os alunos se deviam enquadrar para cada conteúdo, além de no final se autoavaliarem com uma classificação

final de 0 a 20 perante o seu desempenho geral na matéria. Além disso, foi uma aplicada uma grelha de autoavaliação no final de cada período (Anexo XIII), preenchida por escrito e que se referia aos critérios de avaliação final estipulados pela EBSQF e apresentados anteriormente.

A realização dos instrumentos de autoavaliação, nomeadamente a definição dos conteúdos a incluir, representaram um dos grandes desafios desta dimensão. Após reflexão com o professor cooperante, entendemos que este instrumento devia considerar os mesmos conteúdos estipulados para a grelha de avaliação sumativa, e a partir desse momento utilizámos esta estratégia para todas as matérias.

A **Tabela 5** apresenta os principais desafios sentidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, assim como as estratégias implementadas para os superar e o resultado da aplicação dessas mesmas estratégias.

Tabela 5 - Desafios, Estratégias e Resultados na dimensão Avaliação

Desafios	Estratégias	Resultado
(AD) – Analisar o desempenho de todos os alunos na aula definida para o efeito	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento de exercícios critério, que visavam objetivos específicos; - Exercitação por grupos; - Definição de níveis de desempenho objetivos e facilmente distinguíveis 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançado Desenvolvemos a capacidade de registo através da observação direta e facilitou o processo de registo
(AF) – Analisar o desempenho de todos os alunos na aula definida para o efeito	<ul style="list-style-type: none"> - Levar a grelha de avaliação formativa preenchida antecipadamente e com registos de aulas anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançado Facilitou a ação pedagógica direcionada para as principais dificuldades dos alunos; Permitiu uma avaliação mais completa e correta, descentralizada de apenas um momento de registo
(AS) – Analisar o desempenho de todos os alunos na aula definida para o efeito	<ul style="list-style-type: none"> - Levar a grelha de avaliação sumativa preenchida antecipadamente e com registos de aulas anteriores; - Definir grupos de níveis de desempenho e comparar determinadas ações dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançado Facilitou a ação pedagógica e tornou o processo de avaliação mais completo; Permitiu uma avaliação mais completa e correta, descentralizada de apenas um momento de registo; Permitiu diferenciar alguns alunos e classificações a atribuir, nas quais tínhamos mais dúvidas/indecisões

4. Estilos de ensino

Atendendo à variedade do processo de ensino-aprendizagem, os professores podem adotar vários estilos de ensino, conforme o contexto em que se inserem. Neste sentido, a ação pedagógica neste capítulo teve por base a Teoria do Espetro dos Estilos de Ensino (Mosston & Ashworth, 2008). Tal como sugerem os autores, foram considerados três fatores fundamentais na seleção dos estilos de ensino adotados: não considerámos a existência de estilos de ensino melhores ou piores, mas sim os que melhor se enquadravam no contexto e objetivos definidos; seleção dos estilos em função dos alunos e da aprendizagem; utilizámos sempre a mesma terminologia para que o mesmo conceito fosse interpretado da mesma forma por todos os indivíduos.

Considerámos a utilização de estilos de ensino convergentes e divergentes, em diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem e com diferentes alunos, sendo que a aplicação dos primeiros prevaleceu durante grande parte do EP. Estes estilos distinguem-se pelo papel do aluno na aprendizagem, sendo que nos estilos convergentes, o aluno deve replicar um modelo previamente apresentado ou definido pelo professor, enquanto nos estilos de ensino divergentes o aluno assume progressivamente mais decisões que o levam ao objetivo final.

No que concerne à utilização de estilos de ensino convergentes, prevaleceram os estilos por comando e por tarefa com maior frequência, sendo que o estilo de ensino recíproco e inclusivo também foi adotado. Quando foram realizadas tarefas de aquecimento mais analíticas como a mobilização articular, assumimos o controlo do exercício e pedimos para que os alunos replicassem as ações solicitadas, enquadrando-se o estilo de ensino por comando. Por outro lado, muitas das vezes foram realizadas tarefas mais dinâmicas na parte inicial da aula, sendo que definíamos um objetivo e desafiávamos os alunos a alcançá-lo (por exemplo jogo dos 10 passes no basquetebol), prevalecendo o estilo de ensino por tarefa. Na parte fundamental da aula, por vezes os alunos trabalharam em grupos heterogéneos no que concerne ao nível de desempenho, sendo que esta ação foi propositada e os alunos com melhor desempenho tinham instruções para corrigir a ação técnica dos colegas, através da transmissão de feedbacks descritivos (por exemplo no lançamento da passada no basquetebol), destacando-se o estilo de ensino recíproco. Além disso, este estilo de ensino também foi recorrente quando os alunos com NSE participaram nas aulas, sendo que toda a turma tinha instruções para os ajudar no seu

desempenho, transmitindo *feedback* mais simples. No que concerne ao estilo de ensino inclusivo, destinou-se à criação de variáveis com menor complexidade, mas com o mesmo objetivo que o exercício primordial, facilitando a ação técnica dos alunos com menor nível de desempenho (por exemplo no atletismo, na corrida de barreiras, com a utilização de barreiras de diferentes alturas e materiais).

Em relação à opção de adotarmos estilos de ensino divergentes, optámos por utilizar principalmente o estilo de ensino por descoberta guiada. Este estilo de ensino prevaleceu nas UD de deportes coletivos, nomeadamente nas tarefas de situação de jogo ou com teor mais tático. Desta forma, neste tipo de tarefas foram criadas situações de jogo dinâmicas, idênticas ao contexto real da modalidade e optámos por analisar a ação dos alunos. Este estilo de ensino conferiu maior liberdade aos alunos na tomada de decisão, que por vezes não foi a mais adequada ao contexto, e desta forma, intervimos sem dar a resposta final ao aluno. Nestas situações interrompemos a tarefa e replicámos a ação realizada, com todos os alunos a adotarem o posicionamento desse momento, e solicitámos que o portador da bola (de basquetebol por exemplo) repensasse as possibilidades de ação e optasse por uma delas. Sempre que os alunos não realizavam a melhor ação para o contexto identificado (por exemplo realizar um lançamento na passada, dado o enquadramento perante o cesto e a ausência de defesas), reformulávamos o posicionamento dos alunos e realizávamos perguntas que visavam a estimulação cognitiva dos alunos (por exemplo: “*Tens defesas à frente?*”; “*Em que posição estás perante o cesto?*”, etc.) até estes realizarem a ação prevista e com maior probabilidade de sucesso naquela situação específica. Também em UD individuais ou de pares, como por exemplo o badminton, optámos por pedir aos alunos que muitas das vezes parassem na posição em que estavam (em contexto de jogo) e pedíamos-lhes que levantassem a cabeça, realizando-lhes questões que objetivavam a análise do espaço livre e zonas desprotegidas no campo adversário.

Em suma, o estilo de ensino por comando foi utilizado com o objetivo dos alunos criarem uma ideia correta das ações técnicas a realizar, replicando o desempenho esperado, facilitando a obtenção de resultados imediatos. O estilo de ensino por tarefa enquadrou-se em exercícios em que desafiámos os alunos através da definição de um objetivo e permitimos que estes controlassem a forma como o alcançavam. O estilo de ensino recíproco surge associado à importância do *feedback* e visou o ensino entre pares, em que os alunos se corrigiam mutuamente na ação, assim como no auxílio prestado aos

alunos com NSE. Em relação ao estilo de ensino inclusivo, destinou-se à criação de tarefas que permitiram o sucesso de todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho. Por fim, e no que concerne ao estilo de ensino por descoberta guiada, estabeleceu-se a importância do questionamento em estimular cognitivamente os alunos e guiá-los até à decisão desejada, sem lhes transmitir a resposta.

5. Coadjuvação

No que concerne ao processo de coadjuvação, tivemos a oportunidade de intervir numa turma do 7º ano do ensino básico, ao longo de um mês completo, correspondendo a um total de 8 aulas (2 aulas por semana). As unidades didáticas lecionadas dividem-se entre basquetebol e patinagem, sendo que nas aulas de dois tempos (90 minutos) a turma se dividia por estas duas matérias enquanto nas aulas de um tempo (45 minutos) todos os alunos praticaram basquetebol.

Na primeira semana optámos por analisar as estratégias de ação pedagógica que a professora responsável pela turma já tinha implementadas, assim como as rotinas já definidas. Constatou-se uma realidade diferente à que estávamos habituados, principalmente por dois motivos: a experiência da professora e o comportamento dos alunos, considerando o facto de estarmos habituados a uma turma do ensino secundário. Foi possível destacar que a professora tinha rotinas bem definidas que auxiliavam o funcionamento das aulas e tinha um bom controlo do clima e disciplina, relacionando-se positivamente com a turma. Neste momento foi ainda possível identificar os alunos que se apresentavam mais vezes fora da tarefa, assim como diferenciar os níveis de desempenho na turma.

“Sendo esta a primeira aula, observei e analisei as estratégias de ação pedagógica definidas pela professora, circulando pelo espaço de aula. Retive essencialmente a forma da professora se relacionar com os alunos (... Preocupei-me em registar regras e rotinas já estabelecidas com a turma, assim como o nome dos alunos, de forma a ter uma intervenção mais ativa na próxima aula.” – Coadjuvação: Relatório de Aula 1 (07/03/2023)

Nas restantes semanas, em que tivemos uma intervenção mais próxima da turma e assumimos o planeamento e leção da aula, começaram-se a verificar algumas dificuldades diferentes das que esperava inicialmente. Numa fase inicial perspetivámos que seria mais fácil conhecer o nome dos alunos, mas esta dificuldade prolongou-se

durante mais tempo do que o previsto e influenciou a relação com os alunos, sendo mais difícil intervir, seja para repreendê-los ou para transmitir *feedback*. Estas dificuldades influenciaram principalmente as dimensões clima e disciplina da aula.

“As maiores dificuldades que senti nesta aula relacionam-se com o facto de ainda não saber o nome de todos os alunos, dificultando a minha intervenção quando transmito feedback ou quero repreender um aluno por estar fora da tarefa (...).” – Coadjuvação: Relatório de Aula 5 e 6 (16/03/2023)

As estratégias de ensino planeadas e com maior relevância centraram-se na divisão da turma por grupos de trabalho homogéneos (por níveis de desempenho), circulando por todos os grupos e com transmissão de FB cruzado, boa projeção e colocação de voz, transmissão de FB com afetividade positiva, demonstrar todas as tarefas e utilizar um discurso simples e objetivo. Estas opções tiveram como base a idade dos alunos, a dimensão (grande) da turma, e as principais dificuldades detetadas. A qualidade de ação pedagógica melhorou quando começámos a conhecer todos os alunos e respetivos nomes, e a estratégia de ter alunos referência (que se destacavam por algum motivo) foi preponderante para superar esta dificuldade.

“Ainda assim, já conheço o nome de cerca de metade dos alunos, conseguindo realizar uma melhor intervenção junto destes e pedir-lhes ajuda com o nome dos colegas.” – Coadjuvação: Relatório de Aula 7 (21/03/2023)

Ao longo deste processo sentimos também que a turma demonstrava muito interesse nas matérias e tinha um gosto particular pela disciplina, em relação ao contexto que estávamos acostumados. Este aspeto contribuiu para um sentimento de gratificação do ponto de vista do “professor”.

“Senti que a minha relação com os alunos melhorou e que a turma efetivamente ouve e aplica os feedbacks que lhes transmito, além de me questionarem sobre a matéria, demonstrando interesse na prática.” – Coadjuvação: Relatório de Aula 8 e 9 (21/03/2023)

O término do processo de coadjuvação e a reflexão final permitiu identificar as principais dificuldades sentidas, bem como as principais vantagens para a formação no EP, das quais se retiram duas conclusões que sumariam muito bem esta atividade:

“A relação com uma turma com muitos alunos (29) e com uma média de idades inferior foram fatores que me criaram dificuldades diferentes das que tenho sentido com a minha turma de 11º ano no estágio pedagógico (...) fazendo-me sair da minha zona de conforto (...). A observação e análise da postura e estratégias adotadas pela professora Y, nomeadamente na relação com os alunos e no controlo da disciplina da turma em momentos de conversas paralelas ou distrações, são aspetos que me

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

Esta área destina-se à reflexão do trabalho desenvolvido no âmbito das atividades de organização e gestão escolar, nomeadamente, na assessoria ao cargo de diretor de turma (DT). Este cargo assenta na gestão escolar ao nível intermédio e as tarefas desenvolvidas objetivaram a compreensão da complexidade das situações educativas, o trabalho em colaboração com os restantes órgãos e pessoal docente e não docente no seio escolar assim como todas as funções destinadas ao cargo adjudicado.

O perfil funcional do cargo de diretor de turma é definido a nível macro pelo Ministério da Educação, sendo os Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, documentos orientadores destas funções. Ainda assim, cada escola ou agrupamento escolar tem a autonomia de criar o seu Projeto Educativo, diferenciando as funções do respetivo cargo. Neste sentido, o Artigo 34º do Regulamento Interno da EBSQF define as competências gerais do DT, que, entre as demais, se relacionam com a gestão do Projeto de Turma, coordenação do Conselho de Turma, receção e estabelecimento de contactos com os encarregados de educação e alunos, acompanhamento da assiduidade e pontualidade da turma, adoção de medidas que resolvem potenciais problemas e melhorem as condições de aprendizagem, etc.

A professora assessorada, diretora de turma do 11ºD, já tinha uma ampla experiência no cargo, assumindo-o em várias escolas e realidades diferentes em anos letivos anteriores. Contudo, este foi o primeiro ano da professora na EBSQF, e naturalmente, também o primeiro ano com o cargo neste contexto e com o presente Projeto Educativo, além de que a diretora de turma do 11ºD no ano letivo anterior já não se encontra em trabalho nesta escola, dificultando a passagem de pasta. Desta forma, a professora Andrea mencionou este aspeto desde o início do processo, assumindo alguns dos desafios sentidos inicialmente.

O trabalho desenvolvido assenta na produção de um projeto de assessoria inicial, onde consta o perfil funcional do cargo e expectativas iniciais; relatório intermédio de

assessoria, onde refletimos sobre o trabalho desenvolvido até então e relação entre expectativas iniciais e reais; relatório final de assessoria, onde refletimos sobre o trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo e expressei as estratégias adotadas para superar os obstáculos iniciais e melhorar a qualidade da assessoria ao cargo.

No que concerne ao trabalho “no terreno” e em colaboração com a professora Andrea, inicialmente desenvolveu-se a caracterização da turma, em que foi realizado um estudo aprofundado de cada aluno através da aplicação de um questionário que permitiu conhecer o contexto social e familiar dos alunos, hábitos de estudo, rotinas extra-curriculares, limitações de saúde, etc., e apresentei estes resultados na primeira reunião de conselho de turma. A elaboração do projeto de turma concretizou-se em colaboração com o conselho de turma, sendo que foram definidas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, estratégias específicas para promover a qualidade da aprendizagem, definição de medidas de diferenciação pedagógica a aplicar, etc. Ainda neste momento inicial, foi realizado um cronograma das atividades que o DT deve organizar e participar.

Ao longo do ano letivo, existiu rigor quanto à assiduidade e pontualidade no que diz respeito à participação em reuniões de diretores de turma, reuniões intermédias de conselho de turma e reuniões finais de avaliação, sendo que houve uma participação ativa na preparação destas reuniões, bem como na elaboração das atas resultantes, em trabalho colaborativo com a professora Andrea.

O período semanal horário da professora Andrea para trabalho no âmbito da direção de turma era às 2^{as} feiras, das 8h30 – 10h, sendo que foram estabelecidos contactos durante o fim de semana para definir e planear o trabalho a realizar nestes momentos, nomeadamente o controlo e justificação de faltas e a receção/estabelecimento de contactos com os encarregados de educação. Note-se que, em algumas semanas não foi necessário realizar nenhum trabalho neste âmbito e a professora Andrea informou de que não seria necessário reunirmos nesses momentos.

O trabalho realizado permitiu perceber que mesmo imaginando o trabalho complexo do cargo, apenas na prática se percebe a realidade dos diretores de turma, o trabalho acrescido que a burocracia necessária implica, e a verdadeira complexidade de conduzir uma turma com 25 alunos diferentes, com dificuldades e necessidades diferentes e tentar garantir as melhores condições que promovam a sua aprendizagem. Sem dúvida que o período horário semanal de 1h30 não é suficiente para protagonizar todo este

trabalho, sendo necessário que o DT realize um trabalho extra para tentar garantir as melhores condições à sua turma.

No final deste processo, fica evidente a necessidade de existir uma grande flexibilidade horária do DT para estabelecer contactos e receber os encarregados de educação e uma grande predisposição e vontade em inovar, acompanhando o avanço de tecnologias e a utilização de plataformas digitais como o INOVAR (como é o caso desta escola), enriquecendo a experiência de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, conclui-se que este é um processo gratificante e rico para o desenvolvimento no contexto de EP, que permite o envolvimento próximo com os alunos, conhecendo as suas realidades e conseguir quebrar a barreira de “ser mais um professor”, conseguir ser um amigo.

Durante este acompanhamento reconhecemos a importância do cargo e a exigência do mesmo. O rigor, disciplina e capacidade de organização evidenciam-se como três valores essenciais ao trabalho do diretor de turma e sem dúvida que esta área permitiu uma vasta aquisição de competências e capacidades necessárias ao bom trabalho nesta função.

A **Tabela 6** expressa os principais desafios sentidos nesta área, assim como as estratégias implementadas para os superar e resultados das mesmas.

Tabela 6 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 2

Desafios	Estratégias	Resultado
Pouco conhecimento sobre a burocracia do cargo	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e estudo autónomo - Colocar dúvidas à DT, sempre que necessário 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcialmente alcançado Desenvolvemos o conhecimento neste âmbito e reconhecemos o objetivo de cada um destes documentos
Pouco conhecimento sobre a forma como decorriam as reuniões de CT, reuniões de DT, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas com a DT, previamente a estas reuniões, discutindo as funções de cada um - Participação nestas reuniões e na elaboração da documentação necessária 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançado Facilitou a compreensão dos assuntos tratados em reunião Permitiu evoluir o conhecimento face ao cargo e funções do DT

Área 3 – Atividades de Projetos e Parcerias

A presente área refere-se aos projetos educativos e curriculares desenvolvidos pelo núcleo de estágio na disciplina de Educação Física. Ao longo do ano letivo foram construídos, organizados e protagonizados três projetos neste âmbito, sendo eles: “Torneio Natal sem Fome”, “*Peddy Paper* Desportivo” e “Desporto para Todos”. A **Tabela 7** sintetiza estas atividades.

Tabela 7 - Apresentação das atividades desenvolvidas

Atividade	Data	Objetivo
Torneio Natal sem Fome	16 de dezembro de 2022	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a nossa capacidade de organização destes projetos e envolvimento com a comunidade escolar;- Potenciar as relações interpessoais na comunidade escolar;- Desenvolver atividades competitivas e com elevado tempo de empenhamento motor
<i>Peddy Paper</i> Desportivo	31 de março de 2023	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a nossa capacidade de organização destes projetos e envolvimento com a comunidade escolar;- Potenciar as relações interpessoais na comunidade escolar;- Potenciar as capacidades de trabalho colaborativo dos alunos;- Desenvolver atividades lúdico-desportivas
Desporto para Todos	17 de abril de 2023	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a nossa capacidade de organização destes projetos e envolvimento com a comunidade escolar;- Promover os valores de inclusão, equidade, respeito e amizade

A primeira atividade, “**Torneio Natal sem Fome**” (Anexo XIX) realizou-se no último dia de aulas do 1º período entre as 8h30 e as 13h00 e destinou-se a todos os alunos do Ensino Secundário da EBSQF. A atividade foi organizada em parceria com a turma do 12º ano do Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva, visto que no âmbito do seu Curso, estes alunos perspetivaram também desenvolver uma atividade relacionada com a nossa proposta. A organização em conjunto permitiu uma melhor gestão dos espaços disponíveis, assim como não afetar o número de participantes em cada uma das atividades, sendo que seriam no mesmo horário letivo. Após ter ficado acordado a realização do torneio em parceria com a referida turma, foram realizadas reuniões entre organizadores de forma a construir e organizar a atividade, e posteriormente, dividir tarefas (por exemplo: realização de fichas de jogo, requisição de material, etc.).

Como é perceptível pelo nome desta atividade, o cariz social da época natalícia foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto, ficando desde logo definido que cada participante no torneio teria de contribuir com, pelo menos, um bem alimentar para a construção de um cabaz solidário a oferecer às famílias solidárias dos alunos da EBSQF, em colaboração com o respetivo gabinete que assume esta responsabilidade na escola (SASE). A protagonização da atividade necessitou de um planeamento atempado onde foram realizados documentos como o projeto, regulamento do torneio, elaboração de planos alternativos (face às condições meteorológicas), fichas de jogo, cartaz, quadros competitivos, entre outros.

Assim, a atividade consistiu na realização de um torneio de futsal e um torneio de voleibol, com obrigatoriedade de constituição de equipas mistas em relação ao género. Inicialmente protagonizou-se o plano inicial que evidenciava a utilização de 3 campos de voleibol dentro do pavilhão e utilização de 1 campo de futsal coberto. Mais tarde, e devido às condições atmosféricas, aplicou-se um plano alternativo em que o torneio de futsal se realizou também dentro do pavilhão (em formato de eliminatórias, contrastando com o plano inicial de fase de grupo e eliminatórias), após se realizarem todos os jogos de voleibol. Este plano permitiu concretizar a tarefa com sucesso.

A atividade contou com cerca de 80 participantes. Foram realizados e entregues diplomas de mérito para os 1ºs, 2ºs e 3ºs classificados de cada torneio, devidamente aprovados e carimbados pelo Sr. Diretor da EBSQF, Lúcio Pratas.

A segunda atividade desenvolvida consistiu na realização de um “***Peddy Paper Desportivo***” (Anexo XX), que se realizou no último dia de aulas do 2º período, entre as 8h30 e as 12h30 e foi direcionada para os alunos do Ensino Básico da EBSQF. Este projeto teve o objetivo de promover vários jogos tradicionais e desafios às capacidades físicas e cognitivas dos alunos, através do trabalho em equipa, promovendo as relações aluno-aluno.

A planificação da atividade envolveu a colaboração da turma do 11º ano Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva, por sugestão do professor orientador e do diretor da turma mencionada, que sugeriu a colaboração dos seus alunos com o objetivo de promover dinâmicas de trabalho e capacidade de colaboração, relacionando-se o seu curso com o planeamento deste tipo de projetos. Esta sugestão foi apenas realizada após a atividade já estar planeada, assim como a elaboração dos documentos necessários à sua realização, pelo que, o núcleo de estágio realizou uma sessão informativa e apresentou estes documentos à respetiva turma, definindo depois em conjunto, os organizadores que seriam responsáveis por cada uma das oito estações.

A prova concretizou-se em equipas de 4 elementos, sendo que a partida entre equipas foi espaçada por um período entre 5 e 10 minutos, dependendo da estação em que se encontrava a equipa anterior. As estações dividiram-se pelos vários espaços da escola, sendo que cada equipa tinha uma folha de pontuação e um mapa do percurso. Além disso, estiveram dois organizadores por estação, que validaram as atividades de cada equipa e registaram o tempo ou pontuação em cada tarefa. No final da atividade, realizou-se o *transfer* dos resultados para uma folha Excel anteriormente formatada, e que permitiu classificar as equipas conforme a pontuação final (primeiro critério) e tempo de realização do percurso (segundo critério).

A atividade contou com 60 participantes, de 15 equipas diferentes, entre o 5º e o 9º ano. Tal como no primeiro projeto apresentado, foram realizados e entregues diplomas de mérito para os 1ºs, 2ºs e 3ºs classificados de cada torneio, devidamente aprovados e carimbados pelo Sr. Diretor da EBSQF, Lúcio Pratas. No final da atividade foi disponibilizado um inquérito de satisfação a todas as equipas, que demonstraram muito apreço pela atividade e enunciaram oportunidades de melhoria como por exemplo aumentar o número de estações.

A terceira e última atividade, “**Desporto para Todos**” realizou-se no âmbito do Projeto da Olimpíada Sustentada, desenvolvido pela FCDEF-UC em parceria com o Comité Olímpico de Portugal, e que se insere nas atividades a desenvolver no EP. Desta forma, o principal objetivo deste projeto foi promover a inclusão social e no desporto, levando a cabo os valores olímpicos de Amizade, Respeito e Excelência.

Esta atividade realizou-se no dia 17 de abril entre as 12h e as 13h30, que diz respeito ao primeiro dia de aulas do 3º período e permitiu cumprir os prazos delineados no Guia de Estágio Pedagógico 2022/2023. A construção e organização do projeto foi realizada pelo núcleo de estágio, que planeou e desenvolveu sete estações de jogos tradicionais e atividades físicas (jogo das latas, Boccia, jogo da colher, etc.), que deviam ser realizados em equipas na minha turma (11ºD) e com os alunos com necessidades de saúde especiais (NSE) da EBSQF. Desta forma, e ainda no 2º período, foram estabelecidos contactos com o Gabinete de Educação Especial da escola, que demonstrou muito interesse na atividade e na participação destes alunos, apresentando-nos os sete alunos que iriam participar e respetivas necessidades educativas, facilitando a construção e organização do projeto.

O núcleo de estágio organizou a atividade e definiu estratégias de simplificação/complexificação das tarefas para que todos os alunos conseguissem ter sucesso e dividiu os 28 participantes em 7 grupos para a prática, sendo que cada grupo de participantes teria alunos do 11ºD e alunos com NSE. No início da atividade foi realizada uma preleção inicial onde os alunos se apresentaram e foram transmitidos os valores desta atividade, nomeadamente a ideia de inclusão social e no desporto. A atividade realizou-se com sucesso, conforme previsto inicialmente e na preleção e questionamento final foi perceptível que todos os alunos tinham gostado de participar na atividade. Ao contrário do que foi realizado na segunda atividade, não foi aplicado nenhum inquérito de satisfação, face às dificuldades dos alunos com NSE, sendo que foi realizado um questionamento muito simples e adequado a estes alunos, no final da atividade.

De forma geral, todas as atividades realizadas contaram com o apoio e experiência do nosso professor orientador que nos transmitiu dicas muito importantes no que concerne ao planeamento e dinâmicas a adotar na prática. Também a funcionária do pavilhão da escola, facilitou o processo de requisição do material para todas as atividades, além de divulgar em todas as turmas as atividades dinamizadas, promovendo o número de inscrições.

A construção destas atividades visou o envolvimento de todos os alunos da EBSQF, desde o Ensino Básico ao Ensino Secundário, experienciando a organização de atividades para todas as idades da comunidade escolar. Os principais desafios sentidos centraram-se no controlo da disciplina no “Torneio Natal sem Fome”, dado que a elevada competitividade entre alunos na faixa etária entre os 16 e os 20 anos implicou alguns comportamentos de desvio que requereram a intervenção da organização, ameaçando mesmo sanções disciplinares no contexto educativo. Na atividade “*Peddy Paper* desportivo”, sentimos dificuldades em planear o tempo de saída entre equipas por não termos noção da rapidez com que cada grupo realizava o percurso, mas após experienciarmos os primeiros grupos conseguimos definir uma cadência de tempo. Em relação ao projeto “Desporto para Todos”, foi um desafio relacionarmo-nos com um aluno que tinha perturbações do espectro do autismo e Down, sendo que após uma redução do barulho e organização inicial, e estabelecendo contactos simples e longe do aglomerado de pessoas, conseguimos que este aluno ainda participasse em alguns dos jogos desenvolvidos.

O desenvolvimento destes projetos permitiu experienciar todas as dinâmicas e trabalho envolvido na protagonização de uma atividade no contexto escolar, tal como o estabelecimento de parcerias internas, contactos com o executivo para validação dos diplomas, transmissão e promoção dos valores educativos, etc.. É de destacar toda a importância da capacidade de organização e inovação e trabalho colaborativo entre docentes e não docentes para que todos alunos tenham uma experiência positiva nestas atividades.

A **Tabela 8** apresenta os principais desafios sentidos nesta área, assim como as estratégias implementadas para os superar e o resultado da aplicação dessas mesmas estratégias.

Tabela 8 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 3

Desafios	Estratégias	Resultado
Alcançar um grande número de participantes, tendo em conta as várias atividades dinamizadas em simultâneo, por diferentes grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Estudarmos o público-alvo de cada atividade, percebendo qual era o grupo de alunos mais “livre”; - Adequarmos a atividade ao nível do público-alvo 	Conseguimos garantir muitas inscrições do público-alvo definido, proporcionando atividades a estes alunos
Elaborar toda a documentação necessária a cada projeto	Trabalho colaborativo	Facilitou a organização das tarefas a realizar e facilitou as dinâmicas de trabalho para alcançarmos o produto final

Área 4 – Atitude Ética-Profissional

A educação ética visa a formação docente com destaque para o valor das ações humanas, em prol da melhor forma de ação perante qualquer contexto. Segundo Malone (2020), a educação ética devia ocupar uma posição central na formação dos professores. Sendo o EP, parte integrante e fundamental da formação docente, os estagiários devem ter esta noção bem presente e reconhecer a sua importância, sendo que esta dimensão representa a identidade profissional do docente e valores inerentes à profissão, tal como sugerem Ribeiro-Silva et al. (2018) ao remeterem para a importância no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade.

Neste seguimento, preocupámo-nos em construir uma atitude ética-profissional que se caracterize pelo compromisso com as aprendizagens dos alunos e com as suas próprias aprendizagens, bem como com a autoformação, a disponibilidade para a escola

e pessoal docente e não docente, o trabalho colaborativo, além da capacidade reflexiva e de inovação na comunidade escolar.

Em relação ao primeiro ponto, foi uma prioridade desde o primeiro dia, considerar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, orientando o seu desenvolvimento sob valores educacionais e sociais que os permita serem melhores, tanto no contexto escolar como fora. Tivemos sempre o cuidado de querer conhecer os alunos além da escola, entender os seus hábitos, rotinas e culturas, criar laços de amizade e confiança, e todos estes aspetos contribuíram para o compromisso que tanto professor como alunos tivemos neste processo. As reflexões finais realizadas após cada aula demarcam o compromisso perante as próprias aprendizagens, assumindo um momento reflexivo individual e coletivo com o restante núcleo de estágio e professor cooperante, em que o objetivo foi sempre identificar as estratégias a manter e as estratégias que deveriam ser adequadas e reajustadas com vista ao melhor desenvolvimento dos alunos e da nossa capacidade de ensinar. Também as observações e reflexões sobre as aulas de outros professores com experiência, bem como outros professores estagiários, contribuíram para um reportório mais amplo de estratégias a utilizar, em prol do melhor desenvolvimento dos alunos.

Ao nível da comunidade escolar, demonstrámos sempre presença e disponibilidade ao participar em reuniões intercalares e finais de avaliação e reuniões de diretores de turma, colaborando com as estratégias sugeridas e implementadas. O Projeto de Cidadania, desenvolvido pela EBSQF, representa um exemplo do referido, sendo que disponibilizámos quatro tempos letivos para este efeito, em que abordámos os temas da saúde e da inclusão, em que o principal objetivo foi transmitir valores aos alunos, relacionados com estes temas, e dando seguimento ao Projeto Educativo da escola e atividades propostas.

O trabalho colaborativo teve sempre presente nos valores a desenvolver ao longo do EP e procurámos colaborar com toda a comunidade escolar, desde pessoal docente e não docente, e mais especificamente, com o núcleo de estágio, com o departamento de educação física, com a diretora de turma do 11ºD, com o conselho de turma, com os funcionários do pavilhão, etc. Este trabalho colaborativo permitiu a consecução de alguns projetos escolares ou de outros professores, tendo como finalidade a inovação e considerando os alunos como principais intervenientes. Além disso, e destacando a disponibilidade transmitida para o conselho de turma, nunca foram colocados entraves

sempre que foi necessário realizar uma troca de aulas ou disponibilizar aulas para alguma atividade ou visita de estudo, tenha sido o pedido da nossa parte ou direcionado para nós.

No que concerne à autoformação, Graça (2014) remete para a importância do profissional se empenhar no seu desenvolvimento, sendo o principal responsável para que este seja tão positivo quanto desejável. Neste sentido, sempre que possível marcámos presença em ações desenvolvidas no âmbito da formação docente, sendo algumas delas protagonizadas pela FDCEF-UC e de cariz obrigatório no EP, enquanto outras foram opcionais e desenvolvidas por outras entidades. Assim que se iniciou o processo de EP, e após sugestão do professor orientador da FCDEF-UC, iniciámos uma formação online constituída por cinco módulos e que representava os fundamentos para a redação de um artigo – “*Fundamental of Manuscript Preparation*” – (Anexo XIV), sendo concluída dia 6 de março de 2023. De seguida, e em conjunto com o restante núcleo de estágio, marcámos presença no 12º Congresso Nacional de Educação Física (XII CNEF), nos dias 29 e 30 de outubro de 2022 em Leiria (Anexo XV). No âmbito do 19º Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (XIX CCDEFPLP 2023), realizado nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2023 apresentámos uma comunicação oral sobre o nosso estudo inicial desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Investigação-Ação e que deu continuidade ao desenvolvimento do Tema-Problema agora desenvolvido (Anexo XVI). Por sua vez, a comunicação oral respeitante ao tema-problema foi apresentada no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, XII FICEF, (Anexo XVI). Neste seguimento, participámos em mais três sessões de formação desenvolvidas pela entidade formadora e com carácter obrigatório para os estudantes estagiários, sendo elas:

- Aprendizagem por Projeto para a Sociedade – 11 e 18 de novembro 2022
- Jornada de Encerramento Projeto Olimpíadas Sustentada: *a equidade não tem género*
- Programa Educação Olímpica – 28 de outubro 2022 e 27 janeiro de 2023

Em suma, podemos confirmar os autores referidos supra e reforçar a importância fundamental que esta dimensão assume no EP, tendo protagonizado um desenvolvimento pessoal e na profissão docente centrado na procura de novos conhecimentos, estratégias e valores, assumindo a capacidade de inovação e ação pedagógica orientada para a

formação pessoal, mas mais importante ainda, para a formação dos alunos enquanto elementos da sociedade dentro e fora do contexto escolar.

A **Tabela 9** apresenta os principais desafios sentidos nesta área, assim como as estratégias implementadas para os superar e o resultado da aplicação dessas mesmas estratégias.

Tabela 9 - Desafios, Estratégias e Resultados na Área 4

Desafios	Estratégias	Resultado
Pouco conhecimento inicial sobre a comunidade escolar e métodos de trabalho utilizados	- Analisar o Projeto Educativo e elaborar o Plano Anual de Turma;	- Permitiu um maior envolvimento nestes processos e uma participação mais ativa na tomada de decisões; - Permitiu uma ação mais próxima dos alunos e seu desenvolvimento; - Desenvolvemos métodos de trabalho colaborativo

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALUNOS DE ARTES VISUAIS E CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

Rúben André Simões Sequeira
Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Resumo: A motivação para as aulas de Educação Física têm sido uma preocupação recorrente no âmbito de investigadores e professores. Contudo, a mesma depende de inúmeros fatores intrínsecos (próprios do indivíduo) e extrínsecos (contextuais). Neste estudo, analisa-se a motivação para a disciplina segundo a área de estudo dos alunos no Ensino Secundário de acordo com a teoria da autodeterminação. O instrumento utilizado foi um questionário que avalia a motivação e suas regulações motivacionais dos alunos considerando as seguintes motivações: Regulação Externa, Regulação Interna, Regulação Identificada, Motivação intrínseca e Amotivação. A amostra é constituída por 159 alunos do Ensino Secundário de uma escola em Coimbra, sendo que 115 destes alunos frequentam o Curso de Ciências e Tecnologias e 44 alunos frequentam o Curso de Artes Visuais. A análise dos resultados obtidos evidencia que os alunos da área de estudos de Ciências e Tecnologias, apresentam-se mais motivados para a participação nas aulas de Educação Física do que os alunos de Artes Visuais, nas formas de Regulação Identificada, e Motivação Intrínseca. No que concerne às formas de Regulação Externa e Regulação Interna os alunos de Artes Visuais sentem-se mais motivados por este tipo de regulação. Por outro lado, em relação à Amotivação, não se verificaram diferenças consideráveis entre as duas áreas de estudo. Os resultados obtidos carecem de uma maior profundidade em número e diversidade contextual da amostra e tratamento estatístico. Os resultados apresentados sugerem a necessidade de os professores de Educação Física reforçarem a adoção de abordagens pedagógicas que sejam orientadas para a motivação e conseqüente envolvimento dos alunos, particularmente aqueles que se apresentam com menor predisposição para a prática, no sentido de garantir que os hábitos de atividade física objetivados pela disciplina possam ser adquiridos e mantidos após a conclusão do ciclo de estudos.

Palavras-chave: Educação Física; Motivação; Teoria da Autodeterminação

Abstract: Motivation for Physical Education classes has been a recurring concern among researchers and teachers. However, it depends on numerous intrinsic (specific to the individual) and extrinsic (contextual) factors. In this study, the motivation for the subject according to the area of study of students in Secondary Education is analyzed according to the theory of self-determination. The instrument used was a questionnaire which assesses students' motivation and their motivational regulations considering the following motivations: external regulation, regulation Internal, Identified Regulation, Intrinsic Motivation and Amotivation. The sample is made up of 159 secondary school students from a school in Coimbra, with 115 of these students attending the Science and Technology Course and 44 students attending the Visual Arts Course. From the results obtained, it is evident that students from the Science and Technology area are more motivated to participate in Physical Education classes than Visual Arts students, in terms of Identified Regulation and Intrinsic Motivation. As regards to the forms of External

Regulation and Internal Regulation, Visual Arts students feel more motivated by this type of regulation. On the other hand, regarding Amotivation, there were no considerable differences between the two areas of study. The results obtained lack greater depth in number and contextual diversity of the sample and statistical treatment. The results presented suggest the need for Physical Education teachers to reinforce the adoption of pedagogical approaches that are oriented towards the motivation and consequent involvement of students, particularly those who are less predisposed to practice, to guarantee that the habits of physical activity objectified by this subject can be acquired and maintained after the conclusion of the cycle of studies.

Keywords: Physical Education; Motivation; Self-Determination Theory

Introdução

A atividade física (AF) é primordial e destaca-se na intenção de promover a saúde física e mental de crianças e adultos (Verloigne, et al., 2012), sendo que a inatividade física representa a quarta principal causa de morte precoce no mundo, conforme diagnosticado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório lançado a 19 e outubro de 2022. Segundo Saugyet al. (2019), vários estudos demonstram que a prática de atividade física moderada a vigorosa está associada a resultados positivos tanto ao nível fisiológico como psicológico, nomeadamente durante a adolescência.

Ntoumaniset al. (2012) manifestam que para se obterem os resultados esperados ao nível da prática de atividade física moderada a vigorosa em crianças e jovens, é necessário motivar os alunos para as aulas de Educação Física (EF). Desta forma, a temática da motivação tem sido uma preocupação particular dos professores de EF e cada vez se verificam mais estudos que objetivam compreender os principais motivos que influenciam o gosto pela participação nas aulas da disciplina. A importância destes estudos reflete-se nas conclusões de Parra-González et al. (2020) – quando um indivíduo se sente motivado, o seu domínio de aprendizagem tende a aumentar.

Neste seguimento, e considerando o aluno como centro do processo-aprendizagem e agente ativo do seu próprio desenvolvimento, importa perceber se existem diferenças entre alunos que optam por seguir diferentes áreas de estudo no ensino secundário (ES), no que concerne à motivação para as aulas de EF. Para isso, realizou-se um estudo com seis turmas de alunos da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), das áreas de estudo Ciências e Tecnologias (CT) e Artes Visuais (AV) e foram consideradas as diferentes formas de regulação da motivação. O facto de me encontrar no processo de Estágio-Pedagógico (EP) e me ter sido atribuída uma turma de Artes Visuais, assim como foi atribuída uma turma de Ciências e Tecnologias a um colega do meu Núcleo de Estágio, bem como a observação dos comportamentos e motivações dos diferentes grupos de alunos para as aulas de EF, motivaram-me a realizar a presente investigação. Complementarmente, o facto de se verificarem muito poucos estudos analisando esta variável, nomeadamente nas áreas de estudos por mim analisadas suscitou ainda mais o meu interesse neste âmbito, assumindo esta investigação como um desafio, nomeadamente na comparação dos resultados obtidos com outros estudos.

Enquadramento Teórico

As diretrizes apresentadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre AF e comportamento sedentário fornecem recomendações de saúde pública baseado em evidências para crianças, adolescentes, adultos e idosos sobre a quantidade de AF (intensidade, duração e frequência) necessária para oferecer benefícios significativos e mitigar riscos à saúde (Camargo & Rodriguez Añez, 2020),

“Os adultos devem realizar pelo menos 150 a 300 minutos de atividade física aeróbia de intensidade moderada; ou pelo menos 75 a 150 minutos de atividade física aeróbia de intensidade vigorosa; ou uma combinação equivalente de atividade física de intensidade moderada e vigorosa, ao longo da semana para benefícios substanciais à saúde.”

No que concerne a crianças e adolescentes (população discente da escola), a prática de AF regular apresenta benefícios num alargado leque de fatores relacionados com a saúde, como a melhoria da aptidão cardiorrespiratória e muscular, incrementos na saúde cardiometabólica e na saúde óssea, saúde mental, redução de adiposidade, entre outros.

Contudo, e mesmo com a significativa quantidade de recomendações baseadas em estudos científicos, sobre a importância da prática de AF regular, realça-se que os comportamentos sedentários tendem a aumentar na população em geral, e em contraste, os níveis de AF têm sofrido uma redução (Castro, 2014). Os dados disponibilizados pelo Eurobarómetro, referentes a 202, comparou dados das várias cidades pertencentes à União Europeia (EU), e verificou uma acentuada percentagem de sedentarismo em Portugal, em torno dos 73% da população inquirida. Dos 27% que afirmam fazer exercício ou praticar um desporto, sabe-se que apenas 4% o fazem com regularidade, 18% com muita regularidade e 5% referem que é feito com raridade. Note-se que a média da EU é muito superior em todas estas opções.

Neste seguimento, surgem as evidências que atribuem à escola, docentes em geral, e sobretudo à disciplina de Educação Física e docentes próprios, características ímpares no que concerne à formação de indivíduos fisicamente ativos. As aulas de EF representam momentos únicos, transversais a todos as crianças e jovens que frequentam o ensino regular, que permitem desenvolver capacidades essenciais à realização de AF, sobre orientações pedagógicas de qualidade, de docentes formados e com capacidades adequadas à formação e desenvolvimento de crianças e jovens. Comprovando esta ideia,

Taylor e Ntoumanis (2007) declaram que um contexto lógico para promover estilos de vida fisicamente ativos em crianças e adolescentes são as aulas de EF.

Importa perceber que, formar indivíduos fisicamente ativos, ultrapassa o presente e representa a fomentação de um estilo de vida ativo a adotar ao longo de toda a vida. Considera-se que um dos propósitos da Educação Física é sensibilizar os jovens para o valor e significado de realizar exercício físico e/ou desporto de forma regular, aderindo a um estilo de vida saudável e ativo (Dominguez & Navarro, 2021). Neste seguimento, Carreiro da Costa (2010) afirma que aulas de Educação Física com uma quantidade adequada de prática, que sejam inclusivas e que permitam o desenvolvimento dos alunos permitem assegurar o objetivo de promover estilos de vida ativos e saudáveis.

Posto isto, surge o conceito de motivação e a forma como esta condiciona a adoção de estilos de vida ativos. Segundo Bear, et al. (2006), motivação, em geral, representa a força que compele um acontecimento a acontecer. Desta forma, a motivação é um fator chave para a concretização de determinado comportamento/intenção e Vaquero (2005) explicita que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, dependendo de variáveis individuais ou de variáveis sociais e ambientais, respetivamente.

Weinberg e Gould (2001) destacam que a motivação depende de três orientações gerais: a visão centrada no traço, em que a motivação depende das características individuais do indivíduo; a visão centrada na situação, em que o nível de motivação se centra no interesse da situação e contexto; e por fim, a visão interacional, que realça a relação indivíduo-situação, analisando a forma como estes dois fatores interagem.

Remetendo para o interesse que determinado indivíduo tem para determinada ação, surge o conceito de objetivo como algo desejável. A definição de objetivos é essencial para que as crianças e jovens tenham predisposição interna para a realização da tarefa, de forma a atingir determinado objetivo (alcançável). A concretização destes objetivos transpõe para o indivíduo o sentimento de realização e concretização pela sua ação, motivando-o para ações futuras (Knijnik et al., 2001).

Conforme abordado anteriormente, a motivação é um conceito diretamente ligado ao desporto e atividade física, seja quando se fala de rendimento ou em relação à adesão de qualquer programa de AF (Moreno et al., 2006). Neste sentido, Valente (2004) sustenta que a participação na atividade desportiva e o seu nível de aderência relaciona-se com fatores situacionais, sociais, pessoais e da própria atividade em si. Assim, o professor de

EF deve preocupar-se em organizar atividades motivadoras, direcionadas e centradas no interesse dos seus alunos, definindo objetivos alcançáveis, sendo estas variáveis que o docente pode controlar e conseqüentemente incrementarem a motivação dos alunos para a prática.

Kobal (1996) remete para a ideia de que a motivação é um aspeto individual, considerando que a cada indivíduo se atribuem fatores internos e externos à aula que podem influenciar a motivação do aluno para a prática. Assim, a sessão de aula apresenta em três variáveis fundamentais que devem ser consideradas: o aluno, a tarefa e o meio ambiente (contexto). Importa, portanto, que o professor além de conhecer o contexto geral da turma e da tarefa, conheça individualmente os seus alunos, compreenda as suas motivações e interesses e planeie as atividades no sentido de desafiar cada aluno a alcançar os seus objetivos individuais, adequados ao seu nível de desenvolvimento. Em relação à orientação para a tarefa, Gutiérrez e Escartí (2006), referem que este fator tem um efeito positivo e direto na sensação de prazer pela atividade, além de contribuir para a percepção de competência e esforço do aluno que se relacionam diretamente com a motivação intrínseca.

Neste seguimento, (William y Leahy, 2015), apresentam quatro pressupostos chave para facilitar a ação do docente e aluno nas aulas de EF:

- Clarificar, simplificar e compreender os objetivos da aprendizagem e critérios de avaliação em consenso com o aluno;
- Fomentar, em diferentes momentos, a realização de debates, questionamento e discussões que coloquem em evidência as aprendizagens dos alunos;
- Recorrer ao uso de *feedback* direcionado para o foco de aprendizagem, durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- Evidenciar a participação do aluno na sua própria avaliação e dos restantes colegas de turma.

Ainda em relação ao papel do professor neste aspeto, Marante e Ferraz (2006) expõem para o facto do clima motivacional das aulas de EF ser determinado pelo comportamento e atitudes do professor durante a prática pedagógica, nos vários instrumentos pedagógicos: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Neste sentido, as evidências científicas demonstram que professores que fornecem mais *feedbacks* de

afetividade positiva revelam estilos de liderança mais democráticos, incrementando os níveis de motivação intrínseca dos alunos para a prática.

Na realização do *transfer* da valorização da AF para a vida extracurricular, em que a prática de AF é opcional, observa-se que o número de adolescentes que frequentam AF extracurricular tem aumentado, desde a prática autónoma, ginásios, clubes, entidades federadas e não federadas, contrastando com o interesse dos alunos em atividades com carácter obrigatório. Considerando o facto de estas atividades motivarem as crianças e adolescentes para a sua participação e sensação de prazer na prática, importa reconhecer a importância que estas entidades têm, características por promoverem a autonomia e criatividade dos seus participantes, mas também, por possibilitarem a oportunidade de aprender de forma divertida, fomentar o gosto pela prática de AF e desta forma, fomentar estilos de vida mais ativos (Paes, 2009).

A transição do 3º Ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário, caracteriza-se pelo facto de os adolescentes procederem à tomada de decisão sobre que área de estudo seguir, desde os Cursos Profissionais aos Cursos Científico-Humanísticos ou Artes Visuais. Em todos estes cursos, a disciplina de Educação Física é parte do currículo obrigatório, ainda que, nos últimos anos, nem sempre tenha sido uma disciplina cuja nota influencia a média final dos alunos. Desta forma, a motivação dos alunos, de diferentes áreas de estudo, para a Educação Física poderá variar, até porque os objetivos e áreas de interesse de cada estudante são diferentes.

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física, enquanto documento que regem a ação docente na disciplina, também manifestam a intenção dos professores considerarem as “caraterísticas pessoais e motivações” dos alunos, referindo mesmo que a disciplina deve garantir “(...) o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas caraterísticas pessoais e motivações (...)” (Direção Geral da Educação, 2018). Assim, e considerando que a EF apresenta um grande leque de matérias, a motivação que os alunos sentem para a prática depende também deste fator. Wang, C. et al. (2018) concluíram que os alunos se sentem mais motivados para os conteúdos da sua área de especialização do que o contrário, por exemplo no caso dos alunos do curso de Artes Visuais, matérias como a dança tendem a ser mais motivadoras que as restantes.

O pensamento interdisciplinar, que relaciona os conteúdos das várias disciplinas, sugere relacionar a aprendizagem escolar das Ciências com o processo de desenvolvimento motor das crianças e adolescentes. Neste sentido, a Educação Física assume-se como instrumento facilitador do ensino, enquanto na prática, demonstraria a aplicabilidade dos conteúdos adquiridos em sala de aula (Ribas e Joaquim, 2007). Um estudo realizado por Weber (2013) conclui que aproximadamente 80% dos alunos do ensino médio das escolas públicas reconhece uma relação de interdisciplinaridade entre os conteúdos de Ciências e os de Educação Física.

A adolescência demarca um período difícil no desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 2008), e neste momento de diversas tomadas de decisões, surgem problemas relacionados com a vida social dos alunos que nem sempre colocam o professor a par destes acontecimentos, e que acabam por influenciar a sua prática e predisposição para a Educação Física. Nesta fase, os alunos deparam-se com dois grandes sentimentos: a satisfação e a frustração. O professor deve, então, definir objetivos em concordância com os alunos, definindo metas desafiantes e tangíveis, promovendo o sentimento de responsabilidade e autonomia nos alunos, que terão implicações positivas no sentimento de satisfação e conseqüentemente na sua motivação para a prática.

O sentimento de satisfação nos alunos evidencia motivação, e neste sentido, existem diversas estratégias às quais os professores podem e devem recorrer e que vão influenciar positivamente este aspeto, entre elas: centrar o processo no aluno e seu desenvolvimento, definir objetivos em consenso com o aluno, desenvolver instrumentos de avaliação adequados ao nível do aluno, recorrer sistematicamente ao *feedback* (principalmente afetivo, interrogativo e individual) enquanto técnica de intervenção pedagógica, envolver o aluno na sua avaliação e na dos colegas, recorrer ao diálogo democrático ouvindo os alunos, incentivar a autonomia e criatividade, entre muitas outras.

De facto, são várias as teorias que visam o estudo da motivação, mas entre as demais, a Teoria da Autodeterminação, criada por Deci e Ryan (1985) tem sido amplamente utilizada nos contextos de desporto, exercício físico, atividade física, bem-estar e na Educação Física. A Teoria da Autodeterminação procura entender a intensidade e/ou quantidade, bem como a qualidade da motivação, remetendo para duas formas de qualificar a motivação, sendo pela sua forma autónoma ou controlada (Aelterman et al.,

2012; Campos, 2014), nomeadamente motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca é autodeterminada e representa uma tendência inata para determinada ação que o sujeito considera interessante no meio envolvente, representando grande importância para a participação na Educação Física. Por outro lado, a motivação extrínseca caracteriza-se por comportamentos do indivíduo controlados por contingências externas específicas, que visam o cumprimento de determinado objetivo ou prevenção de um castigo. Assim, Goudas et al, (1994), distinguem quatro diferentes dimensões de regulação da motivação extrínseca, que serão analisadas no presente estudo, sendo elas:

- **Regulação Externa** – remete para o comportamento que teve início e que se pode manter devido a causas externas; no caso da EF, será por possíveis recompensas externas, punições ou para cumprir regras pré-existentes;
- **Regulação Interna** – a ação é controlada por regras impostas pelo próprio sujeito para evitar avaliações negativas, para não se sentir mal consigo próprio, sendo uma forma de autocontrolo;
- **Regulação Identificada** – a realização da atividade depende da avaliação dos benefícios que a mesma pode trazer ao futuro do indivíduo;
- **Amotivação** – relaciona-se com a desmotivação por não se identificar qualquer recompensa interna ou externa para a realização da atividade, prevalecendo sentimentos de incompetência sobre a motivação.

Pode-se considerar um aluno autodeterminado quando este revela a presença de atitudes positivas, esforço, empenho e concentração (Campos, 2014). Assim, obtém-se que, quanto maior a presença destes fatores, mais realizado e satisfeito será o aluno e, então, mais motivado estará para as aulas de Educação Física. Pelo contrário, quanto menor a presença dos fatores expostos, mais facilmente se nota uma autodeterminação evidenciada por regulações externas e amotivações, convertidas em infelicidade e desinteresse.

Os resultados de alguns estudos já realizados neste âmbito (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005) manifestam que as formas de regulação da motivação mais autodeterminadas se relacionam com o reforço positivo, o empenho, a felicidade e a concentração nas aulas. Desta forma, pode-se afirmar que as motivações intrínsecas e por

regulação identificada estão mais presentes em alunos com maior empenhamento e concentração. Por outro lado, sentimentos como o aborrecimento, infelicidade e desilusão estão associados a formas de regulação menos autodeterminadas.

Os climas motivacionais de aula são também um fator chave neste âmbito, sendo que influenciam diretamente o nível de motivação intrínseca e regulação identificada dos alunos (Nova, F., 2013). Neste seguimento, Papaionnou (1999), demonstra que os estudantes do Ensino Secundário apresentam menor motivação intrínseca para as aulas de EF. Ainda em relação a esta forma de regulação da motivação, Reeve e Jang (2006) afirmam que professores que promovem a autonomia, em relação a professores mais controladores, são mais propensos a que os seus alunos apresentem maior motivação intrínseca e melhor desempenho académico.

Em relação às formas regulação externas para a participação nas aulas, enquadram-se as recompensas que motivam os alunos, nomeadamente o facto de a nota final contar e ter impacto na média final do Ensino Secundário. Neste sentido, Ntoumanis, (2001, 2005) Standage et al. (2003, 2005) e Taylor e Ntoumanis (2007) revelam que os alunos mais motivados são aqueles em que a nota de EF tem impacto nas suas recompensas externas.

Posto isto, é possível afirmar que a motivação é um fator de relevo no que concerne à valorização da AF pelas crianças e jovens, assim como na promoção de estilos de vida ativos, além de que a escola e a EF constituem um contexto ímpar para incrementar estes aspetos. Ainda assim, levantam-se algumas questões relativamente a este tema:

- A seleção de áreas de estudo diferentes influencia o contexto escolar em que o aluno se desenvolve perante as aulas de EF (mais ou menos motivador)?
- Será que há diferenças na motivação dos alunos para as aulas de EF, sendo eles de diferentes áreas de estudo?

No seguimento desta ideia, o presente estudo pretende analisar se a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física varia consoante a área de estudo no Ensino Secundário (Artes Visuais ou Ciências e Tecnologia), analisando diferentes tipos de fatores de regulação da motivação.

Metodologia

Objetivo Geral

O principal objetivo do presente estudo é analisar a temática da motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, mais especificamente, se existem diferenças entre alunos de diferentes áreas de estudo no Ensino Secundário.

Objetivos Específicos

Considerando o objetivo geral do estudo, identificam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender se os alunos do Curso Artes Visuais e de Ciências e Tecnologias, apresentam, em geral, diferentes níveis de motivação para a Educação Física;
- Identificar que forma de regulação da motivação está mais presente nos alunos do curso de Artes Visuais e nos alunos de Ciências e Tecnologias, nas aulas de Educação Física;
- Averiguar se a área de estudo em que o aluno se encontra, no Ensino Secundário, constitui um fator relevante no estudo da motivação dos alunos para a Educação Física.

Hipóteses

- **H0** – Os dados analisados não permitem retirar qualquer conclusão sobre se existem ou não diferenças na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física entre alunos dos cursos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias.
- **H1** – Os alunos que frequentam o curso de Ciências e Tecnologias sentem-se mais motivados para a participação nas aulas de EF do que os que frequentam o curso de Artes Visuais.
- **H2** – Os alunos que frequentam o curso de Artes Visuais sentem-se mais motivados para a participação nas aulas de EF do que os que frequentam o curso de Ciências e Tecnologias.

Amostra

A amostra da presente investigação é composta por 159 alunos do Ensino Secundário que constituem um total de seis turmas entre 10º, 11º e 12º anos, sendo que 115 destes alunos frequentam o Curso de Ciências e Tecnologias e 44 alunos frequentam o Curso de Artes Visuais, na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra, conforme consta na **Tabela 10**.

Entre os 159 respondentes, 42 frequentam o 10º ano de escolaridade (26,4%), 53 frequentam o 11º ano de escolaridade (33,3%) e 64 frequentam o 12º ano de escolaridade (40,3%).

As idades dos alunos estão compreendidas entre os 15 e os 19 anos, sendo que 71 dos participantes são do género masculino (44,7%) e 88 são do género feminino (55,3%).

Tabela 10 - Caracterização da amostra por área de estudos do Ensino Secundário.

Amostra (N = 159)	
Ciências e Tecnologias	72,3%
Artes Visuais	27,7%

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário PLOCQ (*Perceived Locus of Causality Questionnaire* – **Anexo XXI**) constituído por 18 motivos de participação nas aulas de Educação Física, divididos em cinco subescalas, que representam formas de regulação da motivação diferentes, conforme consta na **Tabela 11**.

O PLOCQ baseia-se nos trabalhos de Douglas et al. (1994) que desenvolveram esta escala, adaptando itens do Questionário de Auto-Regulação (Ryan & Connel, 1989) com o objetivo de refletir as formas de regulação da motivação – motivação intrínseca, regulação identificada, regulação interna e regulação externa. No que concerne aos itens da subescala “Amotivação”, foram adaptados da Escala de Motivação Académica (Vallerand, et al., 1992). A utilização deste instrumento em outros estudos neste âmbito (Cox e Ullrich-French, 2010; Lim e Wang, 2009; Lonsdale et al., 2011; Ntoumanis et al., 2009; Standage et al., 2003; Sun e Chen, 2010; Taylor et al., 2010, citado por Sánchez-

Oliva, 2014) enaltece o interesse do mesmo, uma vez que tem sido utilizado por diversos autores.

O questionário está organizado numa escala de Lickert de 1 a 7, sendo que, 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

Este instrumento foi aplicado nas aulas de Educação Física de cada turma, sendo que cada professor estagiário apresentou um código QR e os alunos preencheram o formulário digitalmente, através do seu telemóvel.

O PLOCQ é constituído por 18 itens, os quais se distribuem pelas diferentes dimensões de análise da seguinte maneira.

Tabela 11 - Relação entre perguntas e tipo de regulação da motivação.

Regulação da Motivação	Nº da pergunta/Descrição
Regulação Externa	1. Porque vou arranjar problemas se não fizer
	5. Porque é o que é suposto eu fazer
	10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo
	14. Porque é obrigatório
Regulação Interna	6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse
	11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse
	15. Porque fico incomodado quando não o faço
Regulação Identificada	2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos
	7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios de EF
	12. Porque quero melhorar a minha execução na EF
	16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida
Motivação Intrínseca	3. Porque as aulas de EF são divertidas
	8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos
	17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/ desportos
Amotivação	4. Mas não sei porquê
	9. Mas não vejo porque tenho que fazer EF
	13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo
	18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF

Procedimentos de recolha e análise de dados

O questionário foi disponibilizado aos professores de Educação Física das seis turmas que constituem a amostra, que o aplicaram digitalmente, através da plataforma *Google Forms*.

Posteriormente ao preenchimento dos questionários em aula conforme explícito supra, os dados foram analisados estatisticamente através da elaboração de tabelas descritivas de frequência, recorrendo ao programa informático *SPSS Statistics*. Após a elaboração destas tabelas, foi realizada uma síntese da informação através de tabelas realizadas autonomamente, que visam analisar o somatório da média e desvio padrão dos resultados obtidos.

Apresentação dos resultados

Com o objetivo de sintetizar, organizar e estruturar os dados, elaborei a **Tabela 12** onde consta o valor médio do somatório de cada item, na respetiva forma de regulação da motivação.

Tabela 12 - Apresentação dos resultados, organizados nas diferentes formas de regulação da motivação.

Motivação	Média		Desvio Padrão	
	AV	CT	AV	CT
Regulação Externa	3,44	3,16	2,13	2,01
Regulação Interna	3,57	3,46	2,13	2,22
Regulação Identificada	4,97	5,52	1,82	1,64
Motivação Intrínseca	4,89	5,54	1,82	1,56
Amotivação	2,20	1,88	1,76	1,48

De forma a sintetizar a informação que consta na **Tabela 12**, apresento de seguida o **Gráfico 1** que compara os resultados obtidos em relação à média, considerando o desvio padrão, entre os alunos do curso de AV e de CT, em cada forma de regulação da motivação – regulação externa, regulação interna, regulação identificada, motivação intrínseca e amotivação.

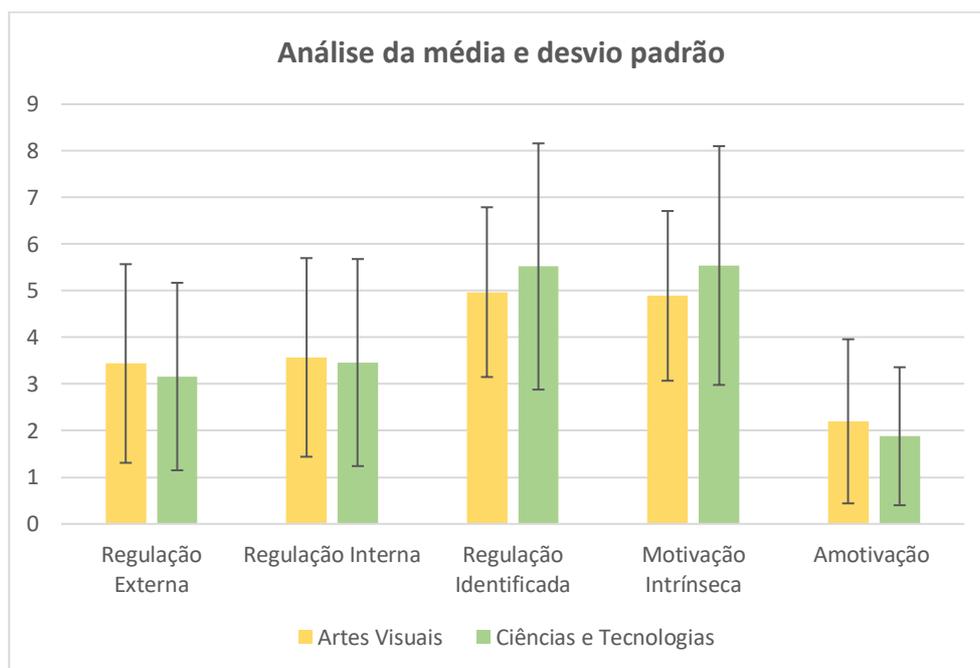


Gráfico 1 - Análise da média e desvio padrão

A análise ao **Gráfico 1**, evidencia desde logo que, em geral, existe uma maior tendência para a amostra concordar com a participação nas aulas de EF por formas de regulação identificada e motivação intrínseca, em contraste com as restantes. A amotivação tende a ser a forma de regulação à qual a amostra atribui menor relevância para a participação nas aulas de EF.

As diferenças entre grupos demonstram que os alunos de AV tendem a sentir-se mais motivados para a participação nas aulas de Educação Física, por formas de regulação externa e regulação interna, enquanto os alunos de CT apresentam maior tendência para as formas de regulação identificada e motivação intrínseca. No que concerne à amotivação, ambos os grupos parecem discordar deste sentimento, ainda que o grupo de AV apresente com maior grau de concordância com este fator.

Em relação ao desvio padrão, o grupo de alunos de AV apresenta maior heterogeneidade nas respostas recolhidas na maioria das subcategorias de análise, à

exceção da forma de regulação interna, em que os alunos de CT apresentam um maior desvio padrão.

Regulação Externa

Analisando os resultados obtidos em relação à regulação externa, as médias de concordância com as afirmações que representam esta subcategoria são semelhantes entre os alunos de ambos os cursos, ainda que os alunos de AV apresentem maior concordância com este tipo de regulação. Contudo, é perceptível em toda a amostra que nenhum dos grupos participa nas aulas de EF por motivos de regulação externa, registando-se valores médios de $3,44 \pm 2,13$ (AV) e $3,16 \pm 2,01$ (CT), que se afastam dos valores de concordância (5, 6 e 7).

Regulação Interna

Os resultados médios obtidos nas respostas às afirmações que caracterizam as formas de regulação interna da motivação demonstram que ambos os grupos tendem a “Discordar pouco” com esta forma de regulação, registando-se valores médios entre $3,57 \pm 2,13$ (AV) e $3,46 \pm 2,22$ (CT). As diferenças entre grupos revelam um equilíbrio de opiniões, sendo que nenhum grupo concorda nem discorda com a participação nas aulas de EF por formas de autocontrolo.

Regulação Identificada

No que concerne às médias de resultados obtidos em relação à regulação identificada, o grupo de CT apresenta maior concordância com o sentimento de participação nas aulas de EF por reconhecer importância na disciplina e benefícios na participação das aulas, sendo que a média ($5,52 \pm 1,64$) aponta para o sentimento de concordância. Apesar de com menor grau de concordância, o grupo de alunos de AV também demonstra concordar com esta forma de regulação da motivação, registando valores médios de $4,97 \pm 1,82$.

Motivação Intrínseca

As médias dos resultados obtidos para a motivação intrínseca evidenciam que os alunos de CT apresentam maior motivação intrínseca para as aulas de EF em relação ao grupo de AV ($5,54 \pm 1,56$ e $4,89 \pm 1,82$, respetivamente), considerando o sentimento de diversão, vontade de aprender e satisfação sentido na participação das aulas. Apesar dos resultados de ambos os grupos demonstrarem concordância, os resultados verificados no grupo de CT remetem para um maior grau de concordância perante esta forma de regulação.

A análise dos resultados obtidos em relação à moda confirma a ideia supra, destacando a maior concordância dos alunos de CT com a participação nas aulas de EF pela sua motivação intrínseca, registando-se uma moda de 7 – “Concordo totalmente” em nesta subcategoria. Os alunos de AV demonstram, novamente, concordância com estas afirmações, ainda que em menor frequência do que os alunos de CT.

Amotivação

A análise da média dos resultados obtidos em relação ao sentimento de amotivação para a participação nas aulas de EF revoga este sentimento por parte de toda a amostra, uma vez que as respostas recolhidas remetem para $2,22 \pm 1,76$ (AV) e $1,88 \pm 1,48$ (CT), remetendo para a discordância com as afirmações que se relacionam com a amotivação para a participação nas aulas. Analisando as diferenças entre grupos verifica-se que os alunos de AV demonstram maior grau de concordância com este sentimento de amotivação, em relação aos alunos de CT.

Analisando a moda de respostas de ambas as turmas, verifica-se que a mesma moda (1 – “Discordo Totalmente”) se regista para os dois grupos, no conjunto das afirmações que pressupõe formas de motivação por amotivação, descartando a hipótese desta forma de regulação da motivação ser relevante para a participação nas aulas de EF.

Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo foi analisar se existem diferenças na motivação para as de Educação Física entre alunos de diferentes áreas de estudo no Ensino Secundário, nomeadamente entre alunos do curso de Ciências e Tecnologias e do curso de Artes Visuais. Os resultados obtidos através da análise descritiva demonstram existir diferenças nas formas que regulam a motivação dos alunos destes dois cursos, assim como na homogeneidade de opiniões em relação a estes tópicos.

Os resultados obtidos revelam que os alunos de CT sentem mais motivados para as aulas de EF do que os alunos de AV, no que concerne à regulação identificada. Ainda assim, estes resultados apontam para um reconhecimento dos benefícios da EF (regulação identificada) por parte de ambos os grupos, nomeadamente pelos benefícios de realizar exercício físico na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis no futuro, tal como sugerem Dominguez e Navarro (2021). A promoção de aulas de EF com suficiente tempo de prática e que promovem a competência dos alunos é primordial para garantir que os alunos reconhecem estes benefícios e adotam estilos de vida ativos e saudáveis (Carreiro da Costa, 2010).

No que concerne à motivação intrínseca, verifica-se novamente que esta forma de regulação motiva mais os alunos de CT do que os alunos de AV. Considerando a relação da Educação Física com as Ciências, estes resultados vão ao encontro do que Wang, C. et al. (2018) concluíram – os alunos sentem maiores índices de motivação intrínseca para os conteúdos da sua área de especialização. O clima motivacional das aulas parece ter grande impacto nestes resultados, tal como sugere Pappaionnou (1999) – climas motivacionais mais positivos tendem a aumentar os níveis de motivação intrínseca e regulação identificada para as aulas de EF. O mesmo autor concluiu que os alunos do Ensino Secundário apresentam menor prazer e esforço nas atividades, no que à motivação intrínseca diz respeito, contrastando com os resultados obtidos no presente estudo, em que ambos os grupos de alunos demonstraram concordar com esta forma de regulação da motivação para as aulas.

Em relação às formas de regulação externas, os resultados obtidos foram mais heterogéneos, ainda que exista uma tendência para que os alunos de AV se sintam mais motivados para a EF pela obtenção de recompensas externas ou para evitarem punições, respeitando as regras pré-existentes. O elevado envolvimento dos alunos que frequentam

este curso com outras atividades artísticas extracurriculares, como por exemplo a dança, pode ser um fator que influencia estes resultados. O facto de obterem uma classificação elevada nesta disciplina pode ter impacto nestas atividades extracurriculares, sendo que os alunos tendem a estar mais motivados para as aulas quando a sua classificação final tem impacto em alguma recompensa externa, tal como referem Ntoumanis, 2001, 2005; Standage et al., 2003, 2005; Taylor e Ntoumanis, 2007.

Os resultados obtidos nas formas de regulação interna da motivação apontam para um maior grau de concordância dos alunos de AV, ainda que nenhum dos grupos remeta para a participação nas aulas de EF por estas formas de regulação. Estes resultados contrastam com os resultados obtidos por Digelidis e Papaionnou (1999) em que os alunos do Ensino Secundário apresentam consciência das consequências da não participação nas aulas de EF.

Analisando os resultados obtidos no que respeita à amotivação, verifica-se que este sentimento não é demonstrado por nenhum dos grupos. Ainda assim, os alunos de AV apresentam maior concordância em relação a esta forma de regulação do que os alunos de CT.

Por fim, e no que concerne à homogeneidade de respostas entre grupos, a análise dos resultados permite inferir que os alunos de CT apresentam maior concordância nos motivos que regulam a sua participação nas aulas de EF, em relação aos alunos de AV que revelam maior discrepância nas respostas obtidas.

Conclusões

Neste estudo evidencia-se que os alunos do curso de Ciências e Tecnologias apresentam maiores níveis de motivação para a Educação Física por reconhecerem a importância da disciplina para o seu futuro (regulação identificada), assim como por mecanismos de motivação intrínseca. Por outro lado, os alunos do curso de Artes Visuais revelam maior concordância para a participação nas aulas por identificarem possíveis recompensas externas e querem cumprir com as regras pré-existentes (regulação externa), assim como por formas de autocontrolo. Em relação ao sentimento de amotivação, ambos os grupos discordam com esta forma de regulação da motivação, ainda que os alunos de

Artes Visuais remetam para uma maior concordância com estes fatores do que os alunos de Ciências e Tecnologias.

Considerando o principal objetivo do estudo e as perguntas desenvolvidas inicialmente, verifica-se que esta investigação permite responder a “Será que há diferenças na motivação dos alunos para as aulas de EF, sendo eles de diferentes áreas de estudo?”. Os resultados evidenciam que os alunos da área de estudos de Ciências e Tecnologias, apresentam-se, em geral, mais motivados para a participação nas aulas de Educação Física, além de ser possível perceber que dimensões regulam com maior e menor influência esta motivação.

Importa considerar que nos resultados apresentados não se verificam diferenças muito significativas, sendo que se devem realizar novos estudos, utilizando por exemplo estatística inferencial, no sentido de evidenciar a intensidade dos resultados obtidos. Além deste aspeto, o facto de não terem sido analisados fatores causais (hábitos de atividade física, participação no desporto escolar, influência dos pais, local de residência, etc.), manifesta também uma limitação do presente estudo.

Remetemos ainda para o facto de que estudo abrangeu apenas duas áreas de estudos do Ensino Secundário, sendo que se devem realizar novos estudos neste âmbito, nomeadamente com a investigação em alunos dos cursos profissionais. Também o facto de a amostra da presente investigação ser alunos de uma só escola pode influenciar os resultados, porque conforme explicito em cima, o contexto escolar, nomeadamente as estratégias de ação dos professores de EF, podem influenciar estes resultados.

Atendendo aos resultados obtidos, e de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem tão harmonioso e completo quanto possível, recomenda-se que os professores de Educação Física tenham acesso a estudos e investigações neste âmbito, na sua formação e ao longo da docência. O acesso a esta informação permite que os professores adequem o seu feedback específico para os alunos, entendendo as diferenças inter e intra turmas, além de permitir a definição de estratégias a utilizar com diferentes alunos e turmas de diferentes áreas de estudo no Ensino Secundário, compreendendo os seus níveis de motivação e fatores que os motivam a participar nas aulas, tal como sugerem William e Leahy (2015).

Esta investigação permitiu entender que o professor de educação física, enquanto agente do processo de ensino-aprendizagem e educador, tem grande influência nestes

resultados e na forma como a comunidade estudantil atual se encontra motivada para a Educação Física, tal como referem Koka e Hein (2003). Estudos de Reid (2004) confirmam que a maior motivação dos alunos para a disciplina resulta na adoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis. Desta forma, a ação docente deve promover a autonomia dos alunos porque tal como referem Reeve e Jang (2006), estas estratégias permitem incrementar o sucesso acadêmicos dos alunos e motivação intrínseca para as aulas. Por fim, e em relação à estruturação das matérias, é importante os professores negociem e definam objetivos em concordância com os alunos, apresentando a capacidade de adequar tarefas sempre que necessário, no intuito de aumentar a motivação dos alunos.

Considerações Finais

O EP demarca o culminar de um longo processo de desenvolvimento, repleto de novas aprendizagens e que faz parte do nosso percurso académico. A importância deste processo na formação de professores centra-se na experienciação prática da ação pedagógica em contexto real, com desafios reais e que promoveram a capacidade de resolução de problemas e superação.

Por mais abrangentes que tenham sido as expectativas iniciais, o EP superou todas estas expectativas, caracterizando-se por inúmeros desafios inimagináveis antes deste processo e que só a prática permitiu enfrentar. O contexto real e específico do meio, escola, turma, grupo disciplinar e grupo de estágio em que trabalhamos exigiu sempre o melhor do nosso trabalho, com seriedade e responsabilidade, considerando sempre os alunos como elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de assessoria ao cargo de DT assumiu particular importância no EP e permitiu o conhecimento de um cargo determinante na comunidade escolar e para o desenvolvimento dos alunos. Reconhecemos agora a complexidade que este cargo acarreta e a importância burocrática para mediar este cargo de gestão intermédia que permite a relação escola-casa.

A superação de todos os desafios que este processo conduziu permitiu o desenvolvimento de aprendizagens únicas e o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo e do envolvimento do professor com toda a comunidade escolar. Neste processo, a nossa missão não foi só de ensinar, mas também de aprender.

Em suma, consideramos que o EP representou um período introspetivo e reflexivo que permitiu o nosso crescimento e criação de uma identidade profissional orientada para o desenvolvimento dos alunos. Importa destacar que este processo não foi singular e que os colegas de núcleo de estágio e professores orientador e cooperante foram elementos cruciais para tornar este processo tão enriquecedor e completo como foi para a nossa formação. Terminamos este processo com um sentimento de gratificação e missão cumprida pelo trabalho desenvolvido, sendo que o EP foi sempre a nossa prioridade ao longo destes 10 meses.

Referências bibliográficas

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 34(4), 457-480.

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.

ALVES, J. F. C. (2012). UNIVERSIDADE DE COIMBRA–FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA.

Anacleto, F. N. D. A. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado* (Doctoral dissertation).

Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de formação de treinadores. *Instituto português do desporto e juventude. Lisboa.*

Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2006). Neurociência: desvendando o sistema nervoso. 2a edição ed. *Porto Alegre: Artmed.*

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.*

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física.*

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07-34.

CAMARGO, E. D., & Añez, C. R. R. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. *Genebra: Organização Mundial da Saúde.*

Campos, F. J. G. (2014). *As diferenças na motivação e no envolvimento nas aulas de Educação Física entre os alunos que praticam desporto organizado e os que não praticam* (Tese de Mestrado).

CARNEIRO, B. (2016). Planejamento Escolar. *Anais do Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional*, 3.

Coutinho M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina. (pp 217-229)

da Silva, D. R., & Ferreira, J. S. (2001). Intervenções na Educação Física em crianças com Síndrome de Down. *Journal of Physical Education*, 12(1), 69-76.

Daniela Vaquero, P. (2005). Motivación, incentivos y rendimiento. Estudio de un caso en hockey sobre césped. *Revista de Psicología del deporte*, 14(2), 0271-281.

de Freitas, L. M. A. (2014). Relatório de Estágio Profissional "Aprender a Ensinar Educação Física".

Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380.

dos Santos, M. O. S. (2008). Exercício físico e música: uma relação expressiva. *Lecturas: Educación física y deportes*, (122), 11.

Fernandes, D. (2020). Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação. *Texto de apoio: Critérios de Avaliação*.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 103-129.

Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 15(1), 23-35.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Educação Física no Ensino Básico do 3.º Ciclo (Reajustamento)[PDF]. *Direção Geral da Educação*. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>.

Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2015). Student retention of the information transmitted by the teacher in physical education classes depending on the characteristics of the information/Retención de la información transmitida por el profesor en las clases de educación física en función de las características de la información. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 212-242.

Kato, D. S., & Kawasaki, C. S. (2011). As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & educação*, 17(01), 35-50.

Knijnik, J. D., Greguol, M., & Santos, S. D. S. (2000). Motivação no esporte infanto-juvenil: uma discussão sobre razões de busca e abandono da prática esportiva entre crianças e adolescentes. *J. Health Sci. Inst*, 7-13.

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

Koka, A., & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35(1), 86-93.

Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: Gamification and escape

rooms for learning. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2224.

Luquin, A. C. (2008). Aprender a enseñar la Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 137-138.

Machado, D. (2021). Percepção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a Intervenção Pedagógica no contexto de aula de Educação Física (p. 44-66). *Relatório de Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.*

Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(1), 77-97.

Marante, W. O., & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 201-216.

Mayer, C. M., & da Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Maiêutica-Pedagogia*, 5(1).

Montes, J. A. D., & Zurita, L. N. (2021). La motivación en la educación física y el deporte. Revisión de la tad. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (61), 7.

Moreno, R. M., Dezan, F., Duarte, L. R., & Schwartz, G. M. (2006). Persuasão e motivação: interveniências na atividade física e no esporte. *Lecturas: Educación física y deportes*, (103), 35.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education [on-line edition]. *The Spectrum Institute for Teaching and Learning. Recuperado de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf.*

Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on psychological science*, 7(4), 325-340.

Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projecto curricular de escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. <http://hdi.handle.net/10451/34893>

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

Nobre, P. R. B. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*.

Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 17.

Nova, C., & de Lucena, F. C. (2013). *A qualidade da motivação dos alunos e o empenho nas aulas de Educação Física* (Tese de Mestrado).

Paes, R. R., & Balbino, H. F. (2009). A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *DE ROSE, D. et al. Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 73-83.

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

Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6(1), 33-51.

PORTUGAL, & PORTUGAL. (2001). Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Perfil de Desempenho Profissional. *Diário da República*, (201[^] s1^a Série-A).

Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

Ribeiro-Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31.

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). Prática Pedagógica Supervisionada II, Edição FCDEFUC, Coimbra. pp-50.

Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.

Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: Aplicação à educação física e às ciências do desporto. *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*, 99-149.

Saad, S. N. (2003). Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. *Revista brasileira de educação especial*, 9(01), 57-78.

Santos, D. P. D., Oliveira, D. D. L. D., Alves, E. C. G., Lins, E. P. T., & Bandeira, M. F. (2005). O lúdico como motivador no processo de aprendizagem na 1^a série do ensino fundamental.

Santos, V. B. C. (2016). *Relatório de estágio desenvolvido no Colégio Salesiano de Mogofores junto da turma B do 7º ano no ano letivo 2015-2016* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra (Portugal)).

Saugy, J.; Drouet O.; Millet G.; Kaestner V. (2019). *Uma revisão sistemática sobre a teoria da autodeterminação na educação física*. Universidade de Formação de Professores, Lausanne Suíça

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*(Vol. 129). Inde.

Silva, H. S., & Lopes, J. P. (2015). O questionamento eficaz na sala de aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 5(2), 1-17.

Sprinthall, N.; Collins, W. (2008). *Psicologia do adolescente*. FCG.

Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. (2006). Processos motivacionais dos alunos e sua relação com as avaliações dos professores na educação física escolar.

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.

Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of portuguese physical education students. *Motriz: Revista de Educação Física*, 24.

Torino, M. A. B., & Galvão, Z. (2019). A ação pedagógica de uma professora de Educação Física: do planejamento às estratégias de ensino.

Verloigne M, Van Lippevelde W, Maes L. (2012). *Níveis de atividade física e tempo sedentário entre meninos e meninas de 10 a 12 anos em 5 países europeus usando acelerômetros: um estudo observacional dentro do projeto*.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2016). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Artmed editora.

William, D., & Leahy, S. (2016). *Embedding formative assessment*. Hawker Brownlow Education.

ANEXOS

Anexo I - Plano Anual

PLANO ANUAL 11ºD 2022/2023

Mês		1º Período												2º Período												3º Período																				
Setembro		Outubro						Novembro						Dezembro																																
2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	7ª F	8ª F	9ª F	10ª F	11ª F	12ª F	13ª F	14ª F	15ª F	16ª F	17ª F	18ª F	19ª F	20ª F	21ª F	22ª F	23ª F	24ª F	25ª F	26ª F	27ª F	28ª F	29ª F	30ª F	1ª F	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	7ª F	8ª F	9ª F	10ª F	11ª F	12ª F	13ª F	14ª F	15ª F	16ª F	17ª F	18ª F
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	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Espaço	SALA	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2	ESP 2					
UD	APRES.	FITE	FITE	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD	BAD					
Avaliação				AD																																										

PAUSAS 1º PERÍODO
1 dezembro (Feriado)
8 dezembro (Feriado)

1º PERÍODO	
UD	Nº DE SESSÕES
Badminton	20
Rãguebi	14
Avaliação Diagnóstica	4
Teste	2
Avaliação Formativa	4
Apresentação	2
Ft Escola	4
Avaliação Sumativa	4
Auto-Avaliação	2
Total	56

Mês		2º Período												3º Período																											
Janeiro		Fevereiro						Março																																	
2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	7ª F	8ª F	9ª F	10ª F	11ª F	12ª F	13ª F	14ª F	15ª F	16ª F	17ª F	18ª F	19ª F	20ª F	21ª F	22ª F	23ª F	24ª F	25ª F	26ª F	27ª F	28ª F	29ª F	30ª F	1ª F	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	7ª F	8ª F	9ª F	10ª F	11ª F	12ª F	13ª F
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	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Espaço	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5	ESP 5
UD	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ	BASQ
Avaliação	AD																																								

PAUSAS 2º PERÍODO
Pausa Carnaval

2º PERÍODO	
UD	Nº DE SESSÕES
Basquetebol	20
Ginástica	20
Avaliação Diagnóstica	4
Teste	2
Avaliação Formativa	4
Ft Escola	2
Avaliação Sumativa	4
Auto-Avaliação	2
Total	58

Mês		3º Período																															
Abril				Maio								Junho																					
2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	7ª F	8ª F	9ª F	10ª F	11ª F	12ª F	13ª F	14ª F	15ª F	16ª F	17ª F	18ª F	19ª F	20ª F	21ª F	22ª F	23ª F	24ª F	25ª F	26ª F	27ª F	28ª F	29ª F	30ª F	1ª F	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F
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	28	29	30	1	2	3	4
Espaço	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3	ESP 3
UD	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL	ATL
Avaliação	AD																																

PAUSAS 3º PERÍODO
24 abril (Feriado)
1 maio (Feriado)

3º PERÍODO	
UD	Nº DE SESSÕES
Atletismo	12
Voleibol	6
Avaliação Diagnóstica	4
Teste	2
Avaliação Formativa	4
Ft Escola	4
Avaliação Sumativa	4
Auto-Avaliação	2
Total	38

* Protocolo de Controlo do Ft Escola aplicado 4x p/ano letivo
 * Registo da Auto-Avaliação no final de cada unidade didática

Protocolo de Controlo/Ft Escola	
Aptidão Aeróbia	Corrida (Milha)
Aptidão Near em circuito	Impulsão Horizontal
	Abdominais
	Flexões de Braços
	Velocidade 40m
Composição Corporal	50 m/500 m (Santana e Alcanal)
	Índice de Massa Corporal (IMC)
	Massa Corporal Estatura

Ano Letivo 22/23	
1º Período	48
2º Período	48
3º Período	26
Total	122

Anexo II - Extensão e Sequenciação de Conteúdos

Extensão e Sequenciação de Conteúdos																						
Tag Rúgubi																						
Mês		Novembro														Dezembro						
Dia do Mês		7		10		14		17		21		24		28		5	12		15			
Nº de Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	22	
Espaço		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Domínio Psicomotor	Componentes Técnicas	Passe	I	I	I	E	E	E	E	C	C	C	AF	C	C	FIT escola	C	AS	AS	AS	AA	
		Receção	I	I	I	E	E	E	E	C	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Corrida com Bola		I	I	I	I	E	E	E	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Finta				I	I	I	E	E	E	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Passe e Dobra						I	I	E	E	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Passe Cruzado						I	I	E	E	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Defesa Individual						I	I	E	E	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
	Componentes Táticas	Avançar		I	I	E	E	E	E	C	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Apoiar		I	I	E	E	E	E	C	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Continuidade				I	I	E	E	E	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Pressão				I	I	E	E	E	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Defesa Coletiva						I	I	E	E	E	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
	Capacidades Condicionais	Situação de Jogo		I	I	E	E	E	E	E	C	C	AF	C	C		C	AS	AS	AS	AA	
		Força			I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C		C	C	AS	AS	AS	AA
Resistência				I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA		
Velocidade				I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA		
Domínio Cognitivo	Desenvolvimento do Domínio Cognitivo	Flexibilidade			I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA	
		Regras			I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA	
		Pensamento Crítico e Criativo				I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA
						I	I	I	I	E	E	E	E	C	AF	C	C	C	AS	AS	AS	AA
Domínio Sócio-Afetivo	Atitudes e Valores	Pontualidade	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS	AA	
		Assiduidade	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS	AA
		Empenho	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS	AA
		Disciplina	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS	AA
		Cooperação	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS	AS	AS	AA
Legenda		AFI	Avaliação Formativa Inicial																			
		I	Introdução																			
		E	Exercitação																			
		C	Consolidação																			
		AF	Avaliação Formativa																			
		AS	Avaliação Sumativa																			
		AA	Autoavaliação																			

Anexo III - Plano de Aula



Escola Básica e Secundária
QUINTA DAS FLORES, Coimbra

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

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino / Feedback essencial
T	P					
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						
Parte Final da Aula						

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

Anexo IV - Relatório de Aula



Escola Básica e Secundária
QUINTA DAS FLORES, Coimbra

Reflexão Crítica / Relatório da Aula
<u>Planeamento da aula:</u>
<u>Instrução:</u>
<u>Gestão:</u>
<u>Disciplina:</u>
<u>Clima:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

Anexo V - Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nome dos Alunos		Domínio Psicomotor							
		Componentes Técnicas				Componentes Táticas			
		Passe em apoio	Manchete	Serviço p/ baixo	Serviço p/ cima	Remate	Posições	Rotações	Leis de Jogo
2		Atestado médico							
3									
4									
5									
6		Atestado médico							
7									
8									
9									
11									
12									
13		Ensino Especial							
14									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
23									
24									
25									
26		Ensino Especial							
27									
28									
29									
MÉDIA									

Legenda:
0 - Não Executa
1 - Executa
2 - Executa Muito Bem

Anexo VI - Grelha de Avaliação Formativa

Nome dos Alunos	Velocidade							Lançamentos			Saltos				
	Corrida de Velocidade		Corrida de barreiras			Corrida de estafetas		Lançamento do peso			Salto em comprimento				
	Partida de blocos	Técnica de corrida	Aproximação à Barreira	Transposição da Barreira	Corrida entre Barreiras	Transmissão	Técnica de transmissão	Receção	Preparação	Deslizamento	Arremesso	Corrida de Balanço	Chamada	Voo	Queda
2	Atestado Médico														
3															
4															
5															
6	Atestado Médico														
7															
8															
9															
11															
12															
13	Ensino Especial														
14															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
23															
24															
25															
26	Ensino Especial														
27															
28															
29															
MÉDIA	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!

Anexo VII - Grelha de Avaliação Sumativa

Nome dos Alunos	Domínio Psicomotor 80%												Domínio Socio-Afetivo 20%						Nota	
	Componentes Técnicas (50%)							Componentes Táticas (30%)					Atitudes e valores (20%)							
	Passe em apoio	Passe de Costas	Manchete	Serviço p/ baixo	Serviço p/ cima	Remate	Receção	Nota	Posições	Rotações	Leis de Jogo	Situação de Jogo	Nota	Pontualidade	Assiduidade	Empenho	Disciplina	Cooperação		Nota
	10%	5%	10%	10%	5%	7%	3%		5%	5%	5%	15%		4%	4%	4%	4%	4%		
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
11																				
12																				
13																				
14																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
29																				
MÉDIA																				

Anexo VIII - Relatório de Aula para alunos com atestado



Escola Básica e Secundária
QUINTA DAS FLORES, Coimbra

Relatório de aula

Nome:

Turma:

Data:

Modalidade:

Objetivos da aula:

Nº de alunos presentes:

Recursos materiais:

Parte Inicial da Aula (descrição de cada exercício):

1º exercício:

2º exercício:

(...)

Parte Fundamental da Aula (descrição de cada exercício):

1º exercício:

2º exercício:

(...)

Parte Final da Aula (descrição de cada exercício):

1º exercício:

2º exercício:

(...)

Principais dificuldades detetadas:

Aspetos a melhorar/Sugestões:

Tarefas em que participei/ajudei o professor ou os colegas:

Anexo IX - Critérios de avaliação



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO | EDUCAÇÃO FÍSICA | ENSINO SECUNDÁRIO

ANO LETIVO 2022/23

Domínios	Descritores de desempenho	Áreas de Competência do Perfil dos alunos	Processos de recolha de informação	Ponderação
Área das Atividades Físicas (AF) Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Voleibol, Andebol, Futebol) Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos) Atletismo/Patinagem/Raquetes (Ténis, Ténis de Mesa e Badminton)/outras (Luta, Orientação, Jogos Tradicionais Populares) Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças, Danças Sociais, Danças Tradicionais) Outros	1 - Participar com empenho na realização prática nas tarefas propostas; 2 - Demonstrar qualidade e/ou quantidade na prestação motora; 3 - Dominar os elementos técnico-táticos específicos e a sua oportunidade na realização, assim como nas regras fundamentais das diferentes matérias de ensino individuais e coletivas; 4 - Procurar o êxito pessoal e do grupo revelando capacidades/attitudes inseridas no contexto das matérias lecionadas. 5 - Procurar sempre ser assíduo, pontual, respeitar as regras estabelecidas na disciplina bem como das modalidades abordadas, com oportunidade, sentido de exigência, responsabilidade e integridade. (*)	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Criativo /Expressivo (A, C, D, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Indagador/ Investigador/ Sistematizador/ Organizador (A, B, C, D, F, H, I, J) - Respeitador da diferença (A, B, E, F, H) Questionador e Comunicador (A, B, D, E, F, G, H, I, J) - Auto avaliador / Heteroavaliador (transversal às áreas) - Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autônomo (B, C, D, E, F, G, I, J) - Responsável/autônomo (C, D, E, F, G, I, J) - Cuidador de si e do outro (A, B, E, F, G, I, J)	-Observação/avaliação em exercício critério e/ou em situação de jogo; - Questionamento oral; - Observação/avaliação de atitudes e comportamentos; -Observação/avaliação de correção técnica, tática e regulamentar por matéria de ensino; - Observação/avaliação da aplicação das regras/regulamentos das unidades de ensino. - Autoavaliação e heteroavaliação.	80%
Área da Aptidão Física (Fit) Resistência Força Velocidade Flexibilidade	1 - Desenvolver capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física. 2 - Desenvolver capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física.		Bateria de Testes da plataforma Fitescola	10%
Área dos Conhecimentos (C) Aptidão física. Dimensão das matérias de ensino e conteúdos. Prestação de socorro.	1 - Adquirir e demonstrar conhecimentos e compreensão dos conteúdos programáticos abordados.		- Relatórios; - Trabalhos de grupo; - Trabalhos individuais; - Participação oral; - Reflexões críticas; - Grelha de observação; - Teste escrito; - Questionamento oral; - Apresentações orais - Projetos. - Auto avaliação.	10%

Áreas de competência previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	A – Linguagem e textos B – Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal	F – Desenvolvimento pessoal e autonomia G – Bem-estar, saúde e ambiente H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico J – Consciência e domínio do corpo
---	--	---

1º período = (AF 1ºp x 80%) + (Fit 1ºp x 10%) + (C 1ºp x 10%)
 2º período = (AF (1ºp + 2ºp) x 80%) + (Fit 2ºp x 10%) + (C (1ºp + 2ºp) x 10%)
 3º período = (AF (1ºp + 2ºp + 3ºp) x 80%) + (Fit 3ºp x 10%) + (C (1ºp + 2ºp + 3ºp) x 10%)

Alunos com Atestado Médico de Longa Duração (aluno impossibilitado de realizar qualquer atividade física por um período superior a um mês) = AF [(*) Exclusivamente o descritor nº 5) x 30%] + (C x 70%)

Anexo X - Critérios de avaliação dos alunos com atestado médico

Alunos com Atestado Médico de Longa Duração (aluno impossibilitado de realizar qualquer atividade física por um período superior a um mês) = AF [(* Exclusivamente o descritor nº 5) x 30%] + (C x 70%)

Anexo XI - Grelha de Avaliação Final

Avaliação Final 3º Período 11 ºD Ano Letivo 2022/2023																					
Nº	Nome	Dominio Psicomotor 90 %								Dominio Cognitivo 10 %						Nota Final	Autoavaliação 3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	
		Cond. Física	Badminton	Tag Rugby	Basquetebol	Ginástica	Atletismo	Voleibol	TOTAL	Badminton	Tag Rugby	Basquetebol	Ginástica	Atletismo	Voleibol						TOTAL
		10%	80%							10%											
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
11																					
12																					
13																					
14																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
29																					
Média																					

Alunos com Atestado Médico:											Nota Final
70% = 0,40*Teste + 0,20*Trabalho + 0,05*Relatório + 0,05*questionamento					30% - Atitudes e Valores (0,06*Empenho + 0,06*Pontualidade + 0,06*Assiduidade + 0,06*Disciplina + 0,06*Cooperação)						
Teste	Trabalho	Relatório	Questionamento	Nota	Empenho	Pontualidade	Assiduidade	Disciplina	Cooperação	Nota	

Anexo XII - Ficha de Autoavaliação de UD

Auto-Avaliação de Badminton I 11º D

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome Completo *

2. Número de Estudante *

3. 1. Na pega da raquete, realizo um "V" entre o polegar e indicador, como se estivesse a dar um aperto de mão a alguém.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

6. 4. No serviço, realizo o contacto com o volante abaixo da cintura, com o tronco ligeiramente inclinado à frente, e imprimo uma trajetória diagonal no volante.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

7. 5. No *lob*, realizo o batimento ao lado do corpo e abaixo da cintura, projetando o volante para o fundo do campo adversário.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

4. 2. Nos deslocamentos não troco os apoios e baixo o centro de gravidade. *

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

5. 3. Após realizar o batimento, retorno à posição base, baixando o centro de gravidade com os apoios paralelos e membros inferiores semi-fletidos.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

8. 6. No *clear*, realizo o batimento acima da cabeça, projetando o volante para o fundo do campo adversário.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

9. 7. No *amorti*, realizo o batimento acima e à frente da cabeça, colocando o volante próximo da rede no meio campo adversário.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

10. 8. No *drive*, realizo o batimento à altura da cabeça e ao lado do corpo e projeto o volante de forma tensa.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

11. 9. No remate, realizo o batimento acima e à frente da cabeça, realizo a flexão do pulso e projeto o volante para o campo adversário com elevada velocidade.

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 7-9
 10-12
 13-15
 16-18
 19-20

12. 10. Componentes Táticas *

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar tudo o que for aplicável.

	7-9	10-12	13-15	16-18	19-20
Sei adequar o gesto técnico perante o momento em que o jogo o solicita	<input type="checkbox"/>				
No momento de ação defensiva, mantenho-me em posição base, pronto para reagir ao batimento do volante, por parte do adversário	<input type="checkbox"/>				
No momento de ação ofensiva, sei realizar uma leitura do jogo, de forma a executar uma ação ofensiva que crie perigo no adversário	<input type="checkbox"/>				

13. 11. Atitudes e Valores *

7-9 Não consigo / Nunca / Poucas
10-12 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
13-15 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
16-18 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
19-20 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar tudo o que for aplicável.

	7-9	10-12	13-15	16-18	19-20
Fui pontual	<input type="checkbox"/>				
Fui assíduo	<input type="checkbox"/>				
Respeitei o Professor	<input type="checkbox"/>				
Respeitei os meus colegas	<input type="checkbox"/>				
Tive um bom relacionamento com os meus colegas	<input type="checkbox"/>				
Ajudei e cooperei com os meus colegas, quando necessário	<input type="checkbox"/>				
Mostrei interesse nas aulas	<input type="checkbox"/>				
Participei ativamente e empenhadamente nas aulas	<input type="checkbox"/>				

14. 12. Após refletir sobre o meu desempenho na Unidade Didática de Badminton, ache que mereço classificação final de ...

Anexo XIII - Grelha de autoavaliação final de período



Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

Educação Física

Ano letivo 2022/2023

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO – 11ºD

NOME: _____ Nº _____ ANO: º TURMA: _____

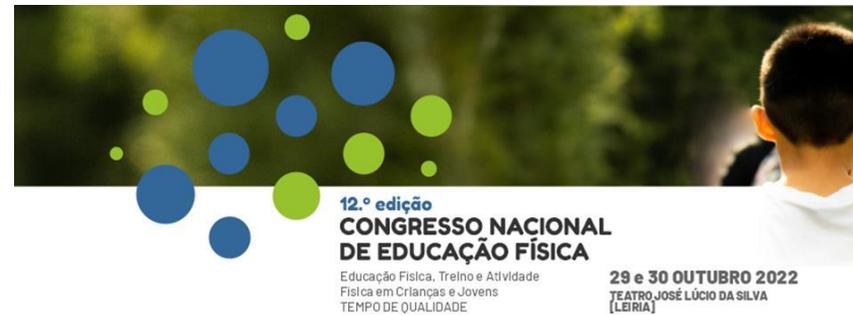
	1º Período					2º Período					3º Período				
	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20
DOMÍNIO SÓCIOAFETIVO – Aprender a estar (20%) – 4 VALORES															
Fui assíduo(a) (3.5%) – 0.7 valores															
Fui pontual (3.5%) – 0.7 valores															
Participação (7%) – 1.4 valores															
Participei de forma empenhada nas atividades propostas															
Esforço – me por ultrapassar as minhas dificuldades															
Enquanto decorrem as tarefas, estou sempre em atividade															
Realizo as tarefas de modo pertinente e de acordo com as orientações															
Cooperação com professor e colegas (3%) – 0.6 valores															
Coopero e colaboro com os colegas e professor															
Aceito as indicações e a ajuda dos colegas e do professor															
Dou indicação e ajuda os colegas para melhorar															
Respeito pelas normas (comportamento/disciplina) (3%) – 0.6 valores															
Adoto sempre uma postura adequada para a prática desportiva (bem equipado e preparado)															
Faço uma correta gestão da atividade, criando hábitos de vida ativa (higiene, aquecimento, etc.)															
Cumpro e respeito as regras específicas de utilização do material, dos espaços de aula e dos balneários															
DOMÍNIO COGNITIVO – Aprender a conhecer (10%) - 2 VALORES															
Adquiri e apliquei conhecimentos relacionados com os conteúdos de acordo com as diferentes atividades físicas e fenómeno desportivo															
Respondi com clareza e terminologia específica, às questões colocadas na aula e/ou testes escritos, relatórios e trabalhos, com correção linguística															
Conheço as regras e princípios técnicos -táticos das matérias abordadas															
Exprimi-me corretamente utilizando a Língua Portuguesa e a terminologia específica da disciplina															
DOMÍNIO PSICOMOTOR – Aprender a fazer (70%) - 14 VALORES															
Executei as tarefas propostas de acordo com os objetivos definidos e revelei organização e métodos de trabalho															
Adquiri, desenvolvi e apliquei as minhas habilidades motoras nas diversas modalidades lecionadas															
Condição Física - Adaptação da bateria de testes do Fitescola - "Zona Saudável" ou "Perfil Atlético"(10%)															
1º Período (coloca um x no retângulo correspondente ao teu nível)					2º Período (coloca um x no retângulo correspondente ao teu nível)					3º Período (coloca um x no retângulo correspondente ao teu nível)					
1ª Unidade de ensino:					1ª Unidade de ensino:					1ª Unidade de ensino:					
0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	
2ª Unidade de ensino:					2ª Unidade de ensino:					2ª Unidade de ensino:					
0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	
3ª Unidade de ensino:					3ª Unidade de ensino:					3ª Unidade de ensino:					
0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20	
Classificação final: _____					Classificação final: _____					Classificação final: _____					
Data: ____/____/____					Data: ____/____/____					Data: ____/____/____					
Assinatura do aluno: _____					Assinatura do aluno: _____					Assinatura do aluno: _____					

Nota: Para fazeres a tua AUTOAVALIAÇÃO assinala com uma cruz (X) de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

Anexo XIV - Fundamental of Manuscript Preparation



Anexo XV - XII CNEF



Certificado

Rúben André Simões Sequeira

Participou no 12.º Congresso Nacional de Educação Física que se realizou em Leiria nos dias 29 e 30 de outubro de 2022.

Avelino Azevedo
(Presidente do CNAPEF)

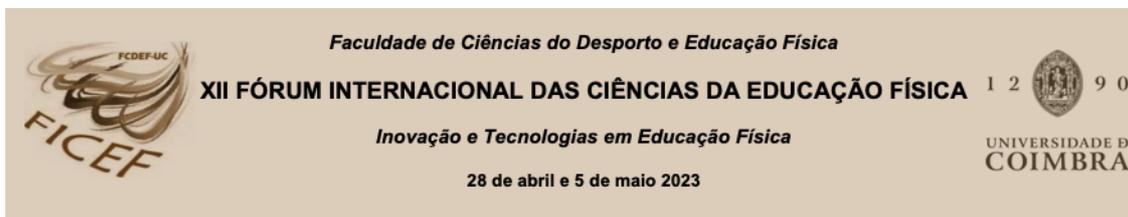
Nuno Ferro
(Presidente da SPEF)



Anexo XVI - Comunicação Oral XIX CCDEFPLP 2023



Anexo XVII - XII FICEF



DIPLOMA

Rúben André Simões Sequeira

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

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEB

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



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Rúben Sequeira

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

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

ENSINO SECUNDÁRIO

TORNEIO INTER-TURMAS

NATAL SEM FOME

16 DE DEZEMBRO | 08H30

ATIVIDADE ORGANIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
E PELO CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE APOIO À GESTÃO DESPORTIVA.



INSCRIÇÕES LIMITADAS A 8 EQUIPAS
EQUIPAS MISTAS
1 JOGADOR = 1 BEM ALIMENTAR

DATA LIMITE INSCRIÇÕES:
TERÇA-FEIRA | 13 DEZEMBRO

REGULAMENTO



INSCRIÇÕES



Anexo XX - Cartaz *Peddy Paper* Desportivo

ATIVIDADE REALIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



- EQUIPAS DE 4 ELEMENTOS DA MESMA TURMA
- POSSIBILIDADE DE HAVER VÁRIAS EQUIPAS DA MESMA TURMA
- VENCE A EQUIPA QUE CONSEGUIR REALIZAR O PERCURSO E AS ATIVIDADES PROPOSTAS CORRETAMENTE NO MENOR TEMPO POSSÍVEL
- INCLUI CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO
- CONCENTRAÇÃO E ACREDITAÇÃO JUNTO AO PAVILHÃO EXTERIOR DESCOBERTO



INSCRIÇÕES
ATRAVÉS DO QR CODE ATÉ 28 DE MARÇO



REGULAMENTO
DISPONÍVEL ATRAVÉS DO QR CODE

Anexo XXI - Questionário PIOCQ

Questionário Tema-Problema

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

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

Baseado no PIOCQ

Perceived Locus of Causality Questionnaire

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

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Ano de Nascimento *

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

3. Ano de Escolaridade *

4. Área científica que estudas? *

5. Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana? ¹

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se respondeu sim, qual?

7. Frequentas o Conservatório de Música? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. **Código** (1ª letra do 1º nome + 1ª letra do último nome + Ano de nascimento) *

Eu participo nas aulas de EF...

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

9. 1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7

10. 2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

11. 3. Porque as aulas de EF são divertidas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

12. 4. Mas não sei porquê *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

13. 5. Porque é o que é suposto eu fazer *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

14. 6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

15. 7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

16. 8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

17. 9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

18. 10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

19. 11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

20. 12. Porque quero melhorar a minha execução na EF *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

21. 13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

22. 14. Porque é obrigatório *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

23. 15. Porque fico incomodado quando não o faço *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

24. 16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

25. 17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

26. 18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						