

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

André Lopes Marques

Relatório de Estágio, Desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria, Junto da Turma do 7ºLF1,
ANO LETIVO 2021/2022

**“FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS FEDERADOS E NÃO FEDERADOS DO SEXO FEMININO”**

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

Julho 2022

André Lopes Marques

2020205943



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

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

Orientador:

Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra

2022

Esta obra deve ser citada como:

Marques, A. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria no ano letivo 2021/2022*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

André Lopes Marques, estudante nº 2020205943 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 20 de julho de 2022

André Lopes Marques

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho vivi um período de muita aprendizagem, novas experiências e dificuldades e, para que a ideia se tornasse numa investigação desta dimensão, foram muitos os intervenientes que se revelaram fundamentais. A eles, quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais e irmãos pela oportunidade que me ofereceram de prosseguir os meus estudos, por serem o grande pilar de todo o meu percurso académico e a razão pela qual tudo isto se tenha tornado possível.

Ao Professor Cooperante João Paulo Nogueira pelo acompanhamento incansável, pela experiência partilhada, pelos ensinamentos e pela amizade ao longo do Estágio Pedagógico, os quais se revelaram a base de todo o meu estágio e experiência inicial enquanto profissional de Educação Física.

Ao orientador Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, pelo apoio e dedicação, pelas reflexões, aprendizagens e conhecimentos partilhados, pelo olhar clínico e crítico acerca do meu desempenho, o que me levou a melhorar e pelo compromisso perante todo este processo.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pelos momentos de aprendizagem e partilha de experiências, dentro e fora da escola.

Ao grupo disciplinar de Educação Física, pela forma como nos recebeu e nos prestou auxílio, pela alegria e flexibilidade, facilitando assim a nossa aprendizagem e integração na escola.

Por fim, agradecer a todos os alunos do 7º LF1 e do 12º CT2, pela empatia criada, pelo empenho e dedicação, pelo respeito e pelos momentos de aprendizagem recíproca, facilitando assim o nosso processo. Desejo a todos muito sucesso.

A todos vós um sincero obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento é o culminar da aplicação de tudo o que foi adquirido ao longo dos anos de formação em desporto e, por fim, ensino da Educação Física, sendo que explica as ações utilizadas ao longo deste Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária Lima-de-Faria, no ano letivo de 2021/2022, com a turma do 7º LF1.

Este relatório apresenta o papel, de forma integral, que um professor deve ser: melhorar, fazer melhorar e transmitir conhecimentos e aprendizagens aos alunos através de um ensino de qualidade, inculcando-lhes valores morais e sociais ao mesmo tempo. Propósito no qual é imprescindível o planeamento, a sua realização e avaliação.

O processo de estágio desenvolve-se baseado nas orientações obtidas através do Guia de Estágio Pedagógico, no qual se estabelecem objetivos a cumprir inerentes a quatro áreas de intervenção: Atividades de Ensino-Aprendizagem (Área 1), Atividades de Organização e Gestão Escolar (Área 2), Projetos e Parcerias Educativas (Área 3) e Atitude Ético-Profissional (Área 4). A análise crítico-reflexiva inicia com uma contextualização da prática pedagógica que inclui uma breve história de vida e o Plano de Formação Individual, que reflete o ponto de situação inicial do estágio.

Em conclusão, este documento é constituído por três capítulos. O primeiro capítulo sendo centrado na caracterização do contexto e dos agentes envolvidos, (a escola, o núcleo de estágio, departamento de Educação Física e a turma). O segundo capítulo envolve uma análise reflexiva da prática pedagógica, abordando as atividades do ensino e aprendizagem (atividades de organização de gestão escolar, as parcerias e projetos educativos e a atitude ética-profissional). Por último, o terceiro capítulo representa o desenvolvimento de uma investigação realizada ao longo de todo o ano letivo, consistindo na análise dos níveis de motivação das alunas federadas e não federadas nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Motivação, Alunas federadas.

ABSTRACT

This Pedagogical Internship Report is part of the course unit Internship Report of the second year of the master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra. This document is the culmination of the application of everything that was acquired over the years of training in sport and teaching of Physical Education, and explains the actions used throughout this Pedagogical Training, held in the Escola Secundária Lima-de-Faria, in the school year 2021/2022, with the class of 7th LF1.

This report presents the role, in an integral way, that a teacher should be to and make improve, and transmit knowledge and learning to students through quality teaching, instilling moral and social values to them at the same time. For this purpose, planning, implementation, and evaluation are essential.

The internship process is based on the guidance's obtained through the "Guia de Estágio Pedagógico", in which objectives are established to be accomplished inherent to four areas of intervention: Teaching-Learning Activities (Area 1), School Organization and Management Activities (Area 2), Educational Projects and Partnerships (Area 3) and Ethical-Professional Attitude (Area 4). The reflective analysis begins with a contextualization of the pedagogical practice that includes a brief life history and "Plano de Formação Individual", which reflects the initial point of the internship.

To conclude, this document consists of three chapters. The first focused on the characterization of the context and the agents involved (the school, the internship core, Physical Education department and the class). Second chapter involves a reflective analysis of the pedagogical practice, addressing the teaching and learning activities (school management organization activities, the partnerships and educational projects and the ethical-professional attitude). Finally, third chapter represents the development of an investigation conducted throughout the school year, consisting in the analysis of the levels of motivation of federated students in the lessons of Physical Education.

Key words: Physical education. Pedagogical Internship. Motivation. Federated students.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE	IX
LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE ANEXOS	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3
1. Enquadramento do contexto	4
1.1. A escola	4
1.2. Grupo disciplinar de educação física	5
1.3. O núcleo de estágio	5
1.4. A turma 7º LF1	5
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA	7
Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem	7
1. Planeamento	7
1.1. Plano Anual	7
1.2. Unidades Didáticas	11
1.3. Planos de Aula	13
2. Realização	15
2.1. Dimensão Instrução	15
2.2. Dimensão Gestão	17
2.3. Dimensão Clima e disciplina	18
3. Avaliação	21
3.1. Avaliação Formativa Inicial	21
3.2. Avaliação Formativa	22
3.3. Avaliação Sumativa	23
3.4. Autoavaliação	23
3.5. Critérios de avaliação	24

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	25
Área 3 – Projetos e parcerias educativas.....	26
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	28
CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA.....	31
1. Introdução.....	32
2. Enquadramento teórico.....	34
2.1. Motivação.....	34
2.2. Motivações extrínsecas e intrínsecas.....	35
2.3. Teoria da Autodeterminação.....	36
2.4. Motivação e Educação Física.....	37
3. Questão de investigação.....	39
3.1. Identificação da área temática.....	39
3.2. Objetivos e hipóteses.....	39
4. Metodologia.....	40
4.1. Procedimentos.....	40
4.2. Design.....	40
4.3. Instrumentos e tratamento de dados.....	40
4.4. Caracterização da amostra.....	41
4.5. Método.....	42
5. Apresentação dos resultados.....	43
5.1. Teste da normalidade.....	43
5.2. Motivação Intrínseca.....	44
5.3. Regulação Identificada.....	45
5.4. Regulação Introjetada.....	46
5.5. Regulação Externa.....	47
5.6. Amotivação.....	48
6. Discussão dos resultados.....	49
7. Conclusões.....	52
Referências Bibliográficas.....	53
CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	59

Anexos do tema-problema.....	72
Anexo I – Questionário.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Rotação de Espaços 1º Período	9
Tabela 2 - Rotação de Espaços 2º Período	9
Tabela 3 - Rotação de Espaços 3º Período	10
Tabela 4 -Seleção das matérias lecionadas.....	11
Tabela 5 - Quadro sinótico do Planeamento	14
Tabela 6 - Quadro sinótico da Realização.....	19
Tabela 7 - Quadro sinótico da Avaliação	24
Tabela 8 - Quadro sinótico da Área 2	26
Tabela 9 - Quadro sinótico da Área 3	28
Tabela 10 - Quadro sinótico da Área 4	30
Tabela 11 - Teste da normalidade	43
Tabela 12 - Estatística descritiva da Motivação Intrínseca	44
Tabela 13 - Estatística descritiva da Regulação Identificada	45
Tabela 14 - Estatística descritiva da Regulação Introjetada.....	46
Tabela 15 - Estatística descritiva da Regulação Externa.....	47
Tabela 16 - Estatística descritiva da Amotivação	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AFI – Avaliação Formativa Inicial

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretora de Turma

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESLdF – Escola Secundária Lima-de-Faria

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

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

UD('s) – Unidade(s) Didática(s)

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Extensão de Conteúdos (exemplo)

Anexo II – Plano de Aula

Anexo III – Grelha de Avaliação (exemplo)

Anexo IV – Grelha de Autoavaliação

Anexo V – Grelha de Critérios de Avaliação

Anexo VI – Ficha de Observação de Aula

Anexo VII – Cartaz Dia Desportivo

Anexo VII – Cartaz Corta-Mato Escolar

Anexo IX – Cartaz Mega-Sprinter

Anexo X – Cartaz XXIII Maratona de Voleibol

Anexo XI – Certificado Olimpíada Sustentada

ANEXOS DO TEMA-PROBLEMA

Anexo I - Questionário - *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ)

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC). Este documento é o resultado da experiência profissional desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico (EP), na Escola Secundária Lima-de-Faria, com a turma do 7ºLF1, no ano letivo de 2021/2022, sob a orientação do professor orientador da FCDEF-UC, a Prof. Bruno Avelar Rosa, e do professor orientador da ESLF, o Prof. João Paulo Nogueira.

O Estágio Pedagógico (EP) simboliza o término de um ciclo de formação pedagógico, colocando em prática todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do trajeto académico, bem como todos os conhecimentos obtidos, que são colocados em prática diariamente. Simultaneamente, o EP simboliza também o início da carreira de docente, a aquisição de ferramentas essenciais para a boa prática profissional, focando sempre no processo de ensino-aprendizagem. Em particular, este EP foi desenvolvido na Escola Secundária Lima-de-Faria (ESLdF), acompanhando a turma 7º LF1, sob a orientação do Professor Cooperante João Paulo Nogueira e do Professor Orientador Doutor Bruno Avelar Rosa.

Neste documento, tencionamos apresentar todo o trabalho desenvolvido, desde o percurso percorrido às atividades executadas, de forma clara e consistente, através de uma análise crítico-reflexiva, destacando as tomadas de decisão, estratégias e respetiva fundamentação que tiveram como papel principal a aquisição de aprendizagens e conhecimentos por parte dos alunos.

Desta forma, respeitando a organização e estrutura solicitada, este documento é composto por três capítulos:

Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida;

Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica;

Capítulo III – Apresentação do aprofundamento do Tema-Problema.

Por ordem, no primeiro capítulo evidenciamos as expectativas iniciais e a caracterização do contexto - caracterizamos a Escola, o Núcleo de Estágio, o Grupo Disciplinar e, por último, a Turma. No segundo capítulo, expomos todas as atividades desenvolvidas no campo da intervenção pedagógica, especificamente, o planeamento, a realização, a avaliação e a fundamentação de cada decisão. Por fim, no terceiro capítulo destacamos o tema investigado que foi desenvolvido ao longo do estágio sobre as diferenças dos níveis de motivação para as aulas de Educação Física entre raparigas federadas e não federadas.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao longo deste capítulo será retratado, de forma sumária, todo o percurso durante o Estágio Pedagógico (EP), isto é, o ponto de partida e a caracterização de todo o meio envolvente.

1. História de vida

Toda a gente tem um ponto de começo e o meu foi desde criança, quando comecei o meu percurso desportivo na natação, passando pelo boxe e basquetebol e participando em algumas modalidades do desporto escolar em todas as escolas pelas quais passei.

Não sabia que área específica queria, mas sabia bem que esta teria que ser relacionada com o desporto.

Ingressei, assim, na licenciatura em Desporto e Atividade Física, pelo Instituto Politécnico de Viseu.

Dentro da licenciatura, tinha a convicção que queria ser treinador de basquetebol, sendo este o meu desporto paixão, mas ao longo dos 3 anos apercebi-me, através das unidades curriculares de Pedagogia das Atividades Físicas, que a minha predileção estava ligada especificamente ao ensino e transmissão de conhecimento, observando a evolução dos praticantes, nas mais diversas modalidades.

Este facto, aliado aos valores que desenvolvi enquanto cresci, o querer transmitir bons valores ao próximo, culminou na minha decisão de candidatar-me e ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. E que boa decisão, a qual me senti muito realizado durante este último desafio, o Estágio Pedagógico.

1. Enquadramento do contexto

Nesta fase, pretendemos contextualizar o local do nosso Estágio Pedagógico, caracterizar o grupo disciplinar de Educação Física, o núcleo de estágio e a turma que lecionámos. Assim, esperamos apresentar as circunstâncias e as características existentes para que este estágio fosse possível.

1.1. A escola

A Escola Secundária Lima-de-Faria (ESLdF), situa-se na cidade de Cantanhede, mais precisamente rua Dr. Lino Cardoso 66, 3060-209, junto à Escola Marquês de Marialva, ao Complexo das Piscinas Municipais e ao Clube Escola de Ténis de Cantanhede. A instituição foi criada com esta designação a 26 de maio de 1975, mas apenas no ano letivo de 1977-1978 é que a escola se instalou neste mesmo preciso local.

Até 2014 a escola era denominada Escola Secundária de Cantanhede, mas devido às políticas educativas que levaram à constituição dos agrupamentos escolares, sofreu alterações, passando a denominar-se Escola Secundária Lima-de-Faria, sendo a escola sede do Agrupamento de Escolas com esse mesmo nome. Esta mantém grande ligação com a Escola Básica 2, 3 Carlos de Oliveira, de Febres, onde são, normalmente, realizadas as provas de desporto escolar em conjunto, tal como o Corta-Mato Escolar e o *Mega-Sprinter*. Apesar de ser denominada escola secundária, esta abrange o 3º ciclo do ensino básico, tendo uma turma de 7º ano, duas de 8º ano e duas turmas de 9º ano de escolaridade.

No que se refere à disciplina de Educação Física, a ESLdF garante condições propícias ao ensino da disciplina, desde os mais diversos espaços até ao material disponível para o ensino e prática, uma vez que existe um espaço exterior composto por dois campos de futsal, um campo de basquetebol e um campo de voleibol, uma pista de atletismo, dois corredores com caixa de areia, um campo de voleibol de praia e um pavilhão gimnodesportivo. A escola dispõe ainda de dois balneários para os alunos (um para o género masculino e outro para o feminino) e duas arrecadações para se guardar e organizar o material existente a ser utilizado pelo grupo disciplinar de EF. Para além destes espaços que a escola possui, a sua boa localização promove a utilização do Complexo de Piscinas Municipais e do Clube Escola de Ténis de Cantanhede, sendo que

apenas os campos de Ténis é que puderam ser utilizados este ano, devido às restrições devido ao vírus da COVID-19.

1.2. Grupo disciplinar de educação física

O grupo Disciplinar de Educação Física é constituído por 8 docentes, sendo que 4 eram do género masculino e 4 do género feminino e ainda 4 professores estagiários, todos do género masculino. Este grupo disciplinar define-se como um grupo onde o espírito de equipa, amizade e profissionalismo prevaleceram aos olhos de qualquer docente deste departamento. O grupo demonstrou desde início grande disponibilidade em auxiliar qualquer professor estagiário, ajudando e aconselhando de forma a contribuir para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, disponibilizando-se ainda para marcações de reuniões informais para esclarecimentos de quaisquer dúvidas que tivéssemos.

1.3. O núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio (NE) é composto, como referido acima, por quatro professores estagiários todos do género masculino. Este grupo tem um intervalo de idades compreendidas entre os 22 e os 27 anos, inclusive.

Ao contrário do que normalmente acontece, o nosso núcleo demonstrou algumas dificuldades em trabalhar em equipa, existindo pouca comunicação, espírito de colaboração e de entajuda. Contudo, conseguimos cumprir com as nossas obrigações nos prazos estipulados.

1.4. A turma 7º LF1

A elaboração de um relatório de características de uma turma tem uma relevante importância no modo em que nos possibilita ter um maior conhecimento dos nossos alunos. Assim, este conhecimento constitui uma base para a compreensão da turma como grupo social em constante interação e movimento. Assim, as decisões e ações tomadas pelos professores funcionarão sempre com intuito de melhorar todo o processo ensino-

aprendizagem.

A turma do 7º LF1, na qual exercemos as funções de professor estagiário, era inicialmente constituída por 24 alunos, dos quais 18 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo que a moda de idades é de 13 anos. Sendo o início de um novo ciclo, os alunos vinham de escolas diferentes. Ao longo do ano letivo, a escola foi aceitando novos alunos para integrarem esta turma, perfazendo um total de 27 alunos no final do ano letivo corrente.

Todos os alunos vivem em Cantanhede ou arredores, não tendo sido reportadas situações de saúde graves. Existem três alunos que estão a repetir o sétimo ano.

Através do preenchimento de um documento manuscrito, conseguimos ter acesso a dados estatísticos relativamente aos alunos de maneira a conseguir caracterizar as turmas em vários aspetos, assim como nas horas de sono, se tomam ou não o pequeno-almoço, sendo este um aspeto importante visto que o 7º LF1 tem uma aula às 9:00, quais as disciplinas que gostam mais e as que gostam menos, etc.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA

Área 1 – Atividades de ensino-aprendizagem

Segundo Bento (1987), a planificação e análise do ensino são dois momentos necessários desencadeados da reflexão acerca da teoria e prática do ensino. Assim entende-se que este EP tenha promovido a ligação que existe entre a componente teórica e a prática, contribuindo para o aumento de competências essenciais a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Planeamento, a Realização e a Avaliação são as três tarefas desenvolvidas pelos docentes durante a sua prática profissional.

1. Planeamento

Para a realização de um Planeamento é essencial a definição de objetivos, metas e estratégias que tenham em visão o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem para os alunos e que englobe, igualmente, um melhoramento das capacidades desenvolvidas ao longo do ano. Assim, este momento da prática entende-se por uma reflexão pormenorizada, relativa à direção e controlo do processo de ensino específicos de uma disciplina, sendo incontestável a relação com a metodologia, bem como com os respetivos programas (Bento, 1987).

Desta forma, é necessária a realização de um planeamento objetivo e flexível, cujo seja sempre um documento aberto, isto é, que possa sofrer ajustes face ao contexto da turma e da escola, bem como a qualquer imprevisto que possa surgir, tornando-se uma ferramenta eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.Plano Anual

Segundo Bento (1987), o plano anual é um planeamento a longo prazo, relativo ao processo de ensino-aprendizagem para o ano letivo. Este deve basear-se num modelo

racional que, através de vivências e experiências e a racionalização da ação, assume funções de motivação, estimulação, orientação e controlo.

Para organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é importante que o professor conheça determinadas informações que justifiquem as opções tomadas como por exemplo, a turma, o horário, o espaço e o meio envolvente. Estes pontos representam os principais objetivos a atingir com a elaboração deste documento (Anexo I), tendo, também, por base, a recolha de algumas dessas informações.

Após uma das reuniões com o nosso orientador de estágio, conhecemos o horário das quatro turmas disponíveis para o NE, tendo ficado encarregue da turma do 7º LF1 com 27 alunos, duas vezes por semana - à segunda-feira durante 60' e à quinta-feira durante 90'. Ainda ficámos a conhecer os espaços onde iríamos lecionar as aulas e as modalidades a abordar durante o ano letivo, transcrito nos documentos de Planeamento a Médio Prazo (definiam as aprendizagens pretendidas para cada unidade didática) e Planeamento a Longo Prazo (definiam as unidades didáticas a lecionar durante o ano letivo). Em conjunto com o grupo disciplinar de educação física, definimos objetivos e estabelecemos metas para as atividades a realizar, segundo o Plano Anual de Atividades (PAA).

O professor responsável de instalações idealizou um mapa de rotação de espaços para os períodos letivos com o intuito de organizar e distribuir as turmas pelos espaços existentes, fazendo sempre com que cada turma tivesse, todas as semanas, uma aula no exterior e outra no interior. A realização deste mapa teve como principal objetivo estabelecer o espaço para cada turma, de forma a ocupá-lo durante o período estabelecido, de acordo com o calendário escolar 2021/2022. É estabelecido como propósito principal a promoção de hábitos de vida saudável e ativa, preparando os alunos e fomentando o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e interpessoais, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma ajustada à especificidade de cada aluno e turma.

Tabela 1 - Rotação de Espaços 1º Período

	Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
8:30 / 10:00	7º LF1 (60')	EXT2	10º CT2	EXT2	12º CT3	P	8º LF1 (60')	P2	10º LH2	EXT
	10º CT1	EXT1	10º CT3	P	11º CT2	EXT1	12º LH2	EXT2	11º CT2	P
	11º AV	P			12º AV	EXT2	11º LH1	P1		
10:15 / 11:45	8º LF1	EXT2	10º LH2	P2	11º LH2	P	12º CT2	EXT1	12º CT4	EXT1
	9º LF2	EXT1	11º CT1	EXT	12º CSE	EXT1	10º CT2	P1	10º AV	P
	11º CT3	P					12º LH1	P2	11º LH2	EXT2
11:55 / 13:25	8º LF2	EXT1	9º LF1 (60')	P	8º LF2 (60')	P2	9º LF1	EXT1	11º AV	EXT1
	10º CT4	EXT2	10º AV	EXT1	10º CT1	P1	11º CT1	P1	10º LH1	P
	11º CSE	P	11º LH1	EXT2	11º CT3	EXT1	12º CT1	P2		
15:20 / 16:50	12º CT3	EXT2	12º CT2	P1			7º LF1	P	9º LF2 (60')	P
	10º CSE	P1	12º CT4	P2			10º CT3	EXT	10º CSE	EXT
	12º AV	P2	12º LH1	EXT						
17:00 / 18:30	10º LH1	EXT2	12º LH2	P			10º CT4	P		
	12º CSE	P	12º CT1	EXT			11º CSE	EXT1		

Tabela 2 - Rotação de Espaços 2º Período

	Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
8:30 / 10:00	7º LF1 (60')	P	10º CT2	P	12º CT3	EXT1	8º LF1 (60')	EXT	10º LH2	P
	10º CT1	EXT 2	10º CT3	EXT	11º CT2	EXT2	12º LH2	P1	11º CT2	EXT
	11º AV	EXT1			12º AV	P	11º LH1	P2		
10:15 / 11:45	8º LF1	P	10º LH2	EXT	11º LH2	EXT	12º CT2	P1	12º CT4	EXT 2
	9º LF2	EXT 2	11º CT1	P	12º CSE	P	10º CT2	P2	10º AV	EXT 1
	11º CT3	EXT 1					12º LH1	EXT	11º LH2	P
11:55 / 13:25	8º LF2	P1	9º LF1 (60')	EXT 1	8º LF2 (60')	EXT	9º LF1	P1	11º AV	P
	10º CT4	P	10º AV	EXT 2	10º CT1	P2	11º CT1	P2	10º LH1	EXT
	11º CSE	EXT1	11º LH1	P	11º CT3	P1	12º CT1	EXT		
15:20 / 16:50	12º CT3	P1	12º CT2	P2			7º LF1	EXT	9º LF2 (60')	EXT
	10º CSE	P2	12º CT4	EXT			10º CT3	P	10º CSE	P
	12º AV	EXT	12º LH1	P1						
17:00 / 18:30	10º LH1	P	12º LH2	EXT			10º CT4	EXT		
	12º CSE	EXT	12º CT1	P			11º CSE	P		

Tabela 3 - Rotação de Espaços 3º Período

	Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
8:30 / 10:00	7º LF1 (60')	EXT 1	10º CT2	EXT	12º CT3	EXT 2	8º LF1 (60')	P1	10º LH2	EXT
	10º CT1	P	10º CT3	P	11º CT2	P	12º LH2	P2	11º CT2	P
	11º AV	EXT2			12º AV	EXT 1	11º LH1	EXT		
10:15 / 11:45	8º LF1	EXT 1	10º LH2	P	11º LH2	P	12º CT2	P2	12º CT4	P
	9º LF2	P	11º CT1	EXT	12º CSE	EXT	10º CT2	EXT	10º AV	EXT 2
	11º CT3	EXT 2					12º LH1	P1	11º LH2	EXT 1
11:55 / 13:25	8º LF2	P	9º LF1 (60')	EXT 2	8º LF2 (60')	P1	9º LF1	P2	11º AV	EXT
	10º CT4	EXT1	10º AV	P	10º CT1	EXT	11º CT1	EXT	10º LH1	P
	11º CSE	EXT 2	11º LH1	EXT 1	11º CT3	P2	12º CT1	P1		
15:20 / 16:50	12º CT3	P 2	12º CT2	EXT			7º LF1	P	9º LF2 (60')	P
	10º CSE	EXT	12º CT4	P1			10º CT3	EXT	10º CSE	EXT
	12º AV	P1	12º LH1	P2						
17:00 / 18:30	10º LH1	EXT	12º LH2	P			10º CT4	P		
	12º CSE	P	12º CT1	EXT			11º CSE	EXT		

Podemos observar nas tabelas anteriores que o processo de rotação de espaços estipulado permite a aprendizagem contínua, sendo beneficiado o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Julgámos importante intercalar as modalidades entre segunda-feira e quarta-feira com o intuito de aumentar os índices de motivação nos alunos e conseqüente *performance* dos mesmos nas aulas.

Após a análise e instrução dada pelo orientador, que teve por base as matérias a lecionar e a avaliação das instalações e espaços oferecidos pela escola em termos de adequação às matérias e à sua realização e desenvolvimento, o gabinete de Educação Física determinou o calendário regulador das rotações das turmas e dos espaços desportivos.

Chegámos à conclusão que a melhor solução para este ano de escolaridade assentava no seguinte plano, por ordem cronológica:

Tabela 4 -Seleção das matérias lecionadas

Seleção das matérias lecionadas		
1º Período	2º Período	3º Período
Basquetebol	Voleibol	Atletismo (Salto em
Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Comprimento)
Atletismo (Corrida de	Atletismo (Corrida de	Badminton
velocidade)	Estafetas)	Dança

A idealização deste plano anual revelou-se essencial para a nossa orientação, ao ajudar-nos a prever e a ajustar as rotações consoante o contexto e o meio envolvente.

1.2. Unidades Didáticas

Concretizado o planeamento anual, o passo seguinte deu-se na realização de um planeamento a médio prazo (PMP), a concretização das Unidades Didáticas (UD).

As UD fazem parte do projeto curricular descrito no Plano Anual, onde se inclui um planeamento das matérias. Nele, devem ser mencionadas as suas particularidades em termos do desenvolvimento formativo dos alunos assim como a relação de cada matéria com o bloco anterior, tendo em conta as características da turma. (Silva, Fachada & Nobre, 2021).

A seleção dos objetivos para cada UD é decisiva, porque representa o suporte a partir do qual se constrói o planeamento, tendo sempre em conta o nível de desempenho inicial dos alunos (Siedentop, 1998). Para cada UD a escolha dos objetivos foi pautada com as aprendizagens essenciais, tendo em conta o nível em que os alunos se apresentavam após avaliação formativa inicial. As UD's devem ser executadas logo após a realização da Avaliação Formativa Inicial (AFI) de cada modalidade, para que se possa construir uma tabela de extensão e sequência de conteúdos da própria modalidade, sendo esta tabela um elemento que aberto, que pode sofrer alterações consoante a evolução (ou não) dos alunos. Só depois de verificar as capacidades dos alunos em determinada modalidade é que será possível traçar objetivos e planear conteúdos a serem abordados.

Por isso, cada UD foi traçada de acordo com a ordem das matérias a serem lecionadas no 7º ano e apresentadas no Plano Anual (PA).

Após a AFI, iniciámos a estruturação e caracterização dos conhecimentos das matérias a lecionar. Este tipo de preparação é fundamental para aprofundarmos os conhecimentos das matérias e estarmos mais preparados em termos teóricos para apresentar os conteúdos aos alunos.

De seguida, foi possível estruturar e planear o documento da Extensão e Sequenciação de Conteúdos (ESC) (Anexo I), de acordo com as necessidades dos alunos e os objetivos que pretendíamos que eles alcançassem. A elaboração deste documento facilitou-nos no planeamento de cada aula e possibilitou-nos criar progressões pedagógicas para os conteúdos a abordar, partindo do mais elementar para o mais complexo, seguindo sempre uma progressão lógica. Finalmente, utilizámos estratégias gerais de ensino para todas as UD's e estratégias específicas de ensino para cada matéria. As estratégias passaram por criar grupos de níveis de desempenho homogêneos, dentro do mesmo grupo (sendo que cada grupo se encontrava em níveis de desempenho diferentes), e por insistir mais em certas modalidades/conteúdos que os alunos apresentassem maiores dificuldades.

Contudo, algumas estratégias utilizadas inicialmente tiveram que sofrer alterações, optarmos por outro tipo de estratégias para que os alunos adquirissem ao máximo os conteúdos abordados. Este processo, que acaba por ser reflexivo após cada sessão, é essencial para nos orientarmos ao longo da leção das UD's.

Concluída a ESC, é o momento de elaborar as progressões pedagógicas para os conteúdos a aplicar, os exercícios pretendidos inicialmente (mais simples) aplicando-lhes progressões pedagógicas até ao pretendido (por norma o mais idêntico ao jogo, nos jogos desportivos coletivos, por exemplo), tornando assim a UD numa sequência de conteúdos lógica.

De seguida, foi o momento de elaborar ferramentas de avaliação, tanto para Avaliação Formativa (AF) como para Avaliação Sumativa (AS). Estes instrumentos devem ser intuitivos, de forma a serem práticos nos registos imediatos e posteriores de desempenho. Quanto mais otimizado for este instrumento, mais tempo fica disponível para observar os alunos. Após os registos é importante refletirmos sobre os mesmos, para que entendamos as fragilidades e os pontos fortes e encontrarmos justificações tanto para

um como para outro. No caso da AF, conseguimos adaptar a tempo e mudar estratégias de ensino caso necessário.

Por fim, as UD's devem ser sucintas, objetivas e práticas, enquadradas num determinado contexto – meio envolvente – e ajustadas aos grupos de níveis, em função do seu desenvolvimento de competências, atitudes, valores e habilidades motoras.

1.3. Planos de Aula

De acordo com Bento (1987), o plano de aula representa em Educação Física a unidade pedagógica, organizativa e primária fundamental do processo de ensino. A aula deve ser planeada e organizada de forma objetiva e clara, sendo definidas as tarefas, a sequência de conteúdos, a utilização de espaços, os objetivos, o tempo despendido para cada exercício e questões fundamentais e determinantes para a aprendizagem dos alunos, de forma atempada. Assim, a aula é refletida e confrontada com as questões relativas à sua preparação.

Na construção dos planos de aula (Anexo II), seguimos o modelo de plano de aula tripartido, constituído por três partes distintas: parte inicial (aquecimento), parte fundamental e parte final (retorno à calma).

Para a parte inicial, fundamental e final o documento continha a duração de cada tarefa, os objetivos específicos, a descrição da tarefa e a sua organização, componentes críticas e critérios de êxito. A parte inicial tinha como intuito contextualizar a turma para os objetivos da aula, os conteúdos a abordar e a realização de uma breve revisão da matéria abordada anteriormente, a denominada preleção inicial. Na fase seguinte, parte fundamental, são definidos os exercícios, as progressões implementadas, as variantes possíveis que cada exercício possa conter e a gestão do tempo e do espaço. Por fim, a parte final de aula, com o retorno à calma, questionamento sobre os conteúdos abordados, de forma a incentivar a turma a refletir sobre a aula e sobre as questões intrínsecas à prática da modalidade, fazendo sempre ponte com a aula seguinte.

No final do plano encontra-se a parte dedicada às opções tomadas, onde justificávamos o porquê das nossas decisões relativamente aos exercícios escolhidos, à gestão do tempo e à gestão do espaço.

A realização dos planos de aula foi umas das dificuldades sentidas no início do EP, tendo sido necessária a elaboração de um plano estratégico para ultrapassar essa dificuldade.

Tabela 5 - Quadro sinótico do Planeamento

Planeamento	Dificuldade	Estratégia	Resultado
Unidades Didáticas	Criação das tabelas de ESC	Reuniões com docentes e pesquisa de UD's já realizadas	Facilidade na criação das tabelas das seguintes UD's
Planos de aula	Distribuição dos alunos por grupos hétero e/ou homogéneos	Questionamento a docentes mais antigos Tática tentativa-erro com os alunos	Conseguimos criar grupos que fossem cooperativos entre eles e que se notasse evolução conjunta
Unidades Didáticas Planos de aula	Seleção dos exercícios mais apropriados à turma	Questionamento ao professor cooperante e aos outros docentes; Estudo sobre possíveis progressões em manuais de cada modalidade	Evolução e aprendizagem dos alunos face ao pretendido
Planos de aula	Necessidade de precaver decisões de ajustamento	Esquematização dos alunos (em caso de par ou ímpar), do material e do espaço utilizado	Conseguíamos rapidamente ajustar a aula logo no início sabendo o número de alunos que tínhamos, após a chamada

2. Realização

Quina (2009) entende a realização como um processo primordial no ensino-aprendizagem. Este momento decorre após concluída a fase de planejamento, onde o professor e o aluno são os intervenientes.

A dimensão Realização concretiza-se através da operacionalização do planejamento de acordo com as dimensões existentes da intervenção pedagógica:

- Instrução;
- Gestão;
- Clima e disciplina;
- Decisões de ajustamento

A partir do processo de ensino-aprendizagem vamos de encontro das práticas mais adequadas e ajustadas aos níveis de desenvolvimento da nossa turma, visando sempre o sucesso enquanto professor, a transmissão dos conhecimentos e valores. Durante o percurso de lecionação surgiram dificuldades para as quais foram definidas estratégias com foco na superação destas.

2.1. Dimensão Instrução

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

Neste âmbito, a comunicação com os alunos a fim de regular o seu processo de aprendizagem foi um processo desafiante, numa fase inicial devido à inexperiência face ao público apresentado à nossa frente, não conseguindo transmitir de forma objetiva a informação pretendida. Com o ganho de experiência e partilha de conhecimentos dos vários docentes integrantes no grupo disciplinar, a preleção e questionamento foi melhorando ao longo do ano, utilizando várias vezes durante as aulas este último, de

modo a ter controlo sobre os conhecimentos dos alunos e a perceção se estes haviam percebido tudo o que era pretendido.

Dentro da dimensão instrução existe também o *feedback*.

Este define-se como uma referência que comporta a diferença entre o objetivo visado e a resposta efetivamente produzida (Godinho et al., 1999).

No campo da Educação Física e Desporto, o *feedback*, informação fornecida durante ou depois do movimento, pode ser dividido em duas categorias principais (Schmidt & Lee, 2016a): o feedback inerente (ou intrínseco) sendo a informação fornecida como uma consequência natural de se fazer uma ação, por exemplo, quando batemos uma bola de ténis, sente-se o movimento da anca, ombros e braços e visualizamos o trajeto da raquete; e o feedback aumentado (ou extrínseco), que consiste em informação (dada pelo Professor) do desempenho medido da performance, servindo para completar a informação naturalmente disponível (inerente).

No início do ano letivo deparamo-nos com o erro de fornecer poucos *feedbacks* aos alunos, sendo que por vezes referíamos correções e não fazíamos nova verificação do conteúdo, isto é, não havia fecho do ciclo de *feedback*.

Contudo, com as devidas orientações, durante a lecionação das aulas fomos tendo o especial cuidado de tentar, ao máximo, transmitir *feedbacks* a todos os alunos da turma, dando sempre mais ênfase aos grupos que apresentavam maiores dificuldades, tendo nós melhorado imenso neste aspeto.

Por fim, a instrução deve ser sempre seguida de demonstração, para que haja uma coerência e sequência lógica daquilo que foi dito (vertente teórica) com o que é demonstrado (vertente prática), sendo essencial para que não haja tantas dúvidas acerca das tarefas a realizar.

A demonstração é definida como a performance de uma habilidade por um professor (ou um modelo) para facilitar a aprendizagem observacional (Schmidt & Lee, 2016b). Demonstrar implica fornecer uma imagem o mais representativa possível da tarefa a realizar, permitindo dessa forma atingir mais facilmente o objetivo (Godinho et al., 1999).

A maioria das demonstrações utilizámos os alunos como agentes de ensino, experimentando várias estratégias de demonstração. A utilização do aluno que mais se

aproximava do pretendido do conteúdo, usando como exemplo a reproduzirem, e a utilização de um aluno com algumas dificuldades, usando os erros mais comuns como alvo de correção e o questionamento aos restantes do exercício executado, do que estava errado e certo.

2.2. Dimensão Gestão

A dimensão gestão está relacionada com as metodologias que o professor tem para a gestão dos espaços, do tempo, dos materiais e dos grupos (Onofre, 1995; Quina, 2009).

A gestão da aula inicia-se no planeamento, no momento da realização do plano de aula, e os momentos de instrução permitem potenciá-la.

Segundo Arrends (1995), existe uma relação entre o planeamento, a instrução e a gestão da aula.

No decorrer do EP, no PMP, foram delineadas estratégias para permitir uma gestão otimizada da aula. Fazendo a interligação entre a gestão e o planeamento a curto prazo, definimos algumas das estratégias que permitiram melhorar a gestão da aula, como por exemplo, escrever/esquematizar os exercícios no quadro antes da aula começar, para que os alunos observassem também o esquema do exercício, aliado à instrução e demonstração, permitindo uma melhor gestão do tempo de instrução, culminando em mais tempo de prática. Esta medida adotada permitiu gerirmos melhor o tempo de aula e potenciarmos o tempo útil da mesma.

Aliado a isto, no momento da instrução, foi importante gerir o posicionamento dos alunos, colocando-os a maior parte das vezes em meia-lua, visto que muitas vezes a demonstração era realizada num plano mais longínquo. Assim, foi possível garantir que os alunos adotassem um posicionamento favorável para a observação da demonstração e que os mesmos ficassem junto do exercício. Caso isto não se verificasse, como aconteceu algumas vezes no início, era despendido imenso tempo na transição entre a demonstração e o começo do exercício.

2.3. Dimensão Clima e disciplina

As dimensões clima e disciplina, que estão interligadas, são fortemente influenciadas pelas dimensões instrução e gestão.

Quina (2009) refere que a maior parte dos comportamentos inapropriados acontecem devido ao tempo de inatividade que o professor coloca na aula, ou seja, os longos períodos de tempo que os alunos esperam para iniciarem uma atividade, sentados num banco ou na fila de espera para jogarem, ou ainda durante largos períodos de organização e instrução. Assim, quando o professor é capaz de promover um ambiente harmonioso e favorável à aprendizagem, favorecendo o ritmo da aula, podemos dizer que estão reunidas as condições necessárias para o decorrer de uma aula.

Sendo o 7º LF1 uma turma heterogénea, esta caracterizava-se por ser muito irrequieta e faladores o que nos chamou rapidamente à atenção, levando à procura de estratégias que fossem eficazes neste contexto, através do questionamento e procura de soluções perto do professor cooperante. Como possuíamos pouca experiência enquanto professores no início do ano letivo, inicialmente foi um pouco difícil selecionar as estratégias mais eficazes. Deste modo, começámos por refletir e procurar soluções que se adaptassem melhor às características da turma, tendo optado por ficarmos em silêncio e esperar que os mesmos entendessem o comportamento que deveriam ter, não sendo propriamente uma solução sempre viável, da qual, quando não resultava, recorriámos ao apito para que estes ficassem em silêncio. Foram reduzidos os momentos de instrução e a duração destes para que os alunos se pudessem manter focados naquele curto espaço de tempo, e procurámos aumentar a interação com eles, através do questionamento, fazendo com que os alunos necessitassem de estar atentos para responder às questões colocadas, havendo, também, mais interação entre aluno-professor. Os grupos já pré-definidos desde o início do ano facilitava na organização da aula, sendo que era evitado conversas paralelas enquanto realizávamos instruções.

Quanto ao clima da aula, no início o nosso foco estava mais centrado na organização da aula, pelo que não nos focávamos tanto na afetividade que tínhamos com os alunos, na relação interpessoal. Deste modo, ao longo do tempo verificámos que os reforços positivos eram um meio de atingir um clima de aula positivo, deixando de apontar somente os aspetos negativos, mas realçando primeiramente os aspetos que os

alunos eram capazes de executar com correção, sendo que só depois é que realizávamos correções no que estava mal. Um dos aspetos que tivemos mais em conta foi seleccionar exercícios competitivos e desafiantes, os quais promovessem uma maior envolvimento dos alunos na aula e o trabalho de equipa, de forma que se sentissem o mais integrados possível, dentro de cada grupo e, no final da aula, competitividade entre os grupos, sendo que o grupo que perdesse, arrumaria o material no carrinho.

Assim, através destas estratégias vamos ao encontro de Mayer e Costa (2017), que afirmam que o professor tem o papel de promover a afetividade com os alunos, favorecendo a aprendizagem através de um clima harmonioso.

Tabela 6 - Quadro sinótico da Realização

Dimensões	Dificuldade	Estratégia	Resultado
Instrução	Pouco conhecimento de algumas modalidades a serem abordadas	Estudo das matérias a lecionar através de manuais; Questionamento a professores que tenham experiência no treino da modalidade pretendida	Compreensão da maior parte das dúvidas acerca das modalidades, resultando em feedbacks mais precisos sobre o pretendido.
Instrução Gestão	Gestão do tempo utilizado para a vertente instrução	Utilização de estratégias diferentes: instruções mais detalhadas (demoradas) ou instruções mais curtas, seguidas de demonstração, com correções/feedbacks	Com a utilização de várias estratégias, apercebemo-nos que os alunos demonstravam mais facilidade na aquisição dos

		aos grupos mais regulares	conhecimentos através de instruções curtas, seguida de demonstração com feedbacks mais regulares, dado que ao estarem já dentro da tarefa, ouviam as correções necessárias.
Clima e disciplina	Promoção de um clima motivacional e sem desvios da tarefa para uma turma heterogénea em todas as modalidades	Proporcionar sempre desafios de autossuperação Eleição de um líder de grupo todas as aulas, sendo ele o “responsável” pelo comportamento da turma	Motivação e gosto pela prática dos alunos, melhorando a <i>performance</i> dos exercícios iniciais com foco na competição no final da aula.
Instrução	Qualidade e quantidade de feedbacks; Fecho do ciclo de feedbacks	Questionamento ao professor cooperante sobre cada aula lecionada Estudo aprofundado da matéria a lecionar	Com a experiência adquirida e as observações realizadas, a qualidade, e mesmo quantidade, de

feedbacks
dados foram
muito
melhores,
traduzindo-se
na boa
aquisição dos
conhecimentos
pretendidos.

3. Avaliação

Segundo Casanova (1999), a avaliação utilizada no processo de ensino-aprendizagem consiste num processo rigoroso e sistemático de recolha de dados, incorporado desde o início do processo educativo, de forma que seja possível ter posse de informação contínua e significativa acerca da situação, formar juízos de valor e tomar decisões adequadas para prosseguir a atividade educativa aperfeiçoando-a progressivamente (como citado em Nobre, 2015).

Assim foram definidos três tipos de avaliação:

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Segundo Noizet e Caverni (1985), durante a avaliação diagnóstica são apuradas as capacidades que o aluno tem e se essas capacidades são suficientes para um determinado processo de aprendizagem

Esta deverá ser realizada no início de cada unidade didática, de forma a identificar dificuldades demonstradas pelos alunos, obtendo informações acerca do nível geral da turma, adaptando, então, os conteúdos a lecionar. Deste modo, são utilizados testes de diagnóstico, limitados a um número reduzido de objetivos ou temas.

A avaliação formativa inicial é realizada no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3.2. Avaliação Formativa

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

A avaliação formativa é constituída pelas seguintes etapas:

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

A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Este tipo de avaliação é efetuado diariamente através do questionamento, cumprimento de regras de sala de aula e da prestação motora dos alunos durante as aulas.

Segundo Costa (2020) a avaliação formativa é feita para verificar se os objetivos propostos pelo professor e o seu planeamento estão a ser alcançados.

3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com Ribeiro (1989), a avaliação sumativa é entendida com um balanço final daquilo que foi a unidade didática, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem. Tem como objetivo perceber se as aprendizagens propostas ficaram consolidadas e se os objetivos foram atingidos (Alves, 2002). Este tipo de avaliação pode assumir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual.

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

Para Fernandes (2020) a avaliação sumativa ocorre normalmente após os processos de ensino e aprendizagem e não durante esses processos, como acontece com a avaliação formativa. Assim, avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação em cada disciplina.

3.4. Autoavaliação

Esta componente de avaliação entende-se como o momento que o aluno avalia o seu desempenho, tendo em conta os parâmetros e critérios de avaliação definidos pelo professor. Para além disso, a autoavaliação é um processo reflexivo do docente para que perceba se todos os critérios de avaliação foram transmitidos corretamente aos alunos, isto é, se o aluno se aproxima muito da realidade da sua prestação e nota.

A utilização da autoavaliação tem como principal finalidade a reflexão dos alunos sobre as suas capacidades, ações, comportamentos e atitudes no decorrer do período letivo.

A autoavaliação esteve presente no final de cada unidade didática e dos três períodos (Anexo IV), no entanto, de uma forma mais informal, no decorrer das aulas, antes e no final de cada tarefa os alunos eram questionados sobre a sua prestação e dificuldades sentidas. É de ressaltar o impacto desta componente avaliativa no

desenvolvimento interpessoal e cognitivo dos alunos, potenciando o desenvolvimento de competências como a autonomia e o espírito crítico.

3.5. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação são um conjunto de referenciais a ter em conta na avaliação dos conhecimentos, das habilidades motoras, da aptidão física e das atitudes e valores dos alunos, dos quais devem todos ser apresentados, logo no início do ano letivo, aos alunos.

Estes foram definidos pelo grupo disciplinar de Educação Física tendo em conta três áreas (Anexo VI). Na área da aptidão física, com 30% correspondentes ao desenvolvimento das capacidades motoras; área das atividades físicas, com 40% correspondentes ao desenvolvimento das competências essenciais nas diversas unidades didáticas, sendo 30% para as habilidades propriamente ditas e 10% para atitudes; área dos conhecimentos, com 30% correspondentes à compreensão e aplicação dos regulamentos específicos de cada modalidade, utilização de técnicas digitais, sendo esta obrigatória, e a compreensão e cumprimento das regras da aula. Em situações de alunos com atestado médico, estes realizam um trabalho relativo à modalidade em questão, tendo também que estar presentes nas aulas, cooperando connosco sempre que possível.

Concluindo, é importante os alunos estarem cientes dos critérios de avaliação e do processo avaliativo para, desta forma, contribuir para uma maior motivação, empenho e iniciativa, tendo em vista melhores resultados e se proporcionar um desenvolvimento positivo do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 7 - Quadro sinótico da Avaliação

Avaliações	Dificuldade	Estratégia	Resultado
Avaliação Formativa Inicial	Adequação dos instrumentos	Menos parâmetros para registo	A avaliação de parâmetros estritamente
Avaliação Formativa	de recolha de	Uso de “realiza” e “não	essenciais para a perceção global

	informação para avaliar	realiza” no momento de recolha da informação para um registo mais rápido	de cada aluno facilitou o processo de avaliação.
Avaliação Formativa	Recolha de informação da avaliação formativa	Avaliação formativa todas as aulas, em que no final de cada uma anotava, num caderno, os progressos de cada aluno	Conseguia, de aula para aula, ter uma melhor perceção das necessidades de cada aluno e adaptar os planos de aula

Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar

De modo a cumprir com a Área 2 do EP, teríamos que assessorar um cargo de gestão escolar, sendo escolhido um cargo de gestão intermédia, a coordenação do desporto escolar. Durante o ano letivo, colaboramos com o professor Silvério Fernandes, coordenador do Desporto Escolar (DE) e tal como nós pertencente ao departamento de expressão e ao grupo disciplinar de Educação Física, estando ele também encarregue da Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE).

A assessoria a este cargo envolveu a realização de tarefas elementares de apoio às funções deste mesmo cargo, tais como: escolha dos docentes para as modalidades disponíveis; registo das modalidades, dos professores e dos respetivos alunos na plataforma Escola 360 (<https://e360.edu.gov.pt/>), a verificação de documentos (inscrições e autorizações), criação e participação em eventos/competições do DE. A integração nestas tarefas permitiu perceber os principais métodos e formas de organização do trabalho do coordenador do DE, assim como da frequência da comunicação com os diferentes agentes intervenientes, principalmente professores.

O acompanhamento foi marcado por um grande dinamismo e organização da parte do professor assessorado que refletiram claramente o seu envolvimento como gestor pedagógico com uma grande função comunicativa com alunos, encarregados de educação, professores e outras entidades que sejam necessárias para a prática das atividades (junta de freguesia, para requisição de espaços exteriores; bombeiros para prevenção; etc.).

É possível identificar os vários benefícios de assessorar este cargo, que, para além de todo o trabalho administrativo, organizacional e de gestão, acarreta com a necessidade de desenvolver um perfil específico e exigente. Contudo, a aquisição das competências, que a este cargo dizem respeito, visa munir-nos com as ferramentas necessárias para que o consiga desempenhar com a mesma eficácia no futuro, sendo uma área que necessita de intervenção ativa para cativar o maior número possível de alunos para as práticas saudáveis da atividade física.

Tabela 8 - Quadro sinótico da Área 2

Dificuldade	Estratégia	Resultado
Compreensão do uso da plataforma e360	Utilizar e explorar a plataforma durante as reuniões de assessoria	Conseguimos utilizar a plataforma e360 para inscrição da escola nas diferentes competições
Criação de ofícios	Visualização de diferentes ofícios	Aquisição da capacidade de comunicação com entidades importantes

Área 3 – Projetos e parcerias educativas

Esta dimensão tem como intuito desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação em diferentes dimensões, assim como na participação na organização escolar. Assim, foram organizadas quatro atividades distintas, realizadas no mesmo local (ESLdF) direcionadas a todos os alunos da escola. Para a elaboração das mesmas foram necessárias a construção de um pré-evento (projeto)

e pós-evento (relatório de reflexão-crítica sobre o evento). Neste processo foi essencial o trabalho colaborativo entre todos os alunos do NE e professor orientador.

A primeira atividade desenvolvida foi o “Dia Desportivo”, realizado nos espaços exteriores da escola, no período da manhã, e no pavilhão, no período da tarde, no dia 28 de outubro de 2021. Foi escolhido este dia devido à interrupção letiva que houve para realização das reuniões intercalares.

Neste dia, o Núcleo de Estágio de Educação Física, da Escola Secundária Lima-de-Faria, foi ao encontro das turmas do 3º ciclo (para as atividades da parte da manhã) e turmas do secundário (para a atividade da parte da tarde). O evento realizado pela parte da manhã teve como principal objetivo sensibilizar os alunos do 3º ciclo para a prática de atividade física e para a promoção das diferentes modalidades, envolvendo alguns jogos tradicionais que fomentavam também a cultura dos mesmos, isto através da realização de um *Peddy-Paper* Desportivo. Para os alunos do ensino secundário, optámos por promover a modalidade de 3x3 em Basquetebol, que também faz parte das competições a nível do DE. Relativamente ao planeamento, desde cedo iniciámos a construção do projeto, desde criação de poster, fichas de inscrições e autorização para os encarregados de educação assinarem, de forma a garantir que ele decorria dentro do planeado.

A segunda atividade realizada foi o Corta-Mato Escolar, no dia 21 de janeiro de 2022, sexta-feira, com a presença de alunos distribuídos pelos escalões de Juniores, Juvenis, Iniciados e Infantis. Esta atividade promoveu aos alunos da Escola Secundária Lima-de-Faria a prática de atividade física ao ar livre, bem como a inclusão educativa, o convívio entre os vários intervenientes da comunidade escolar, o aumento do trabalho em equipa e colocou à prova as capacidades físicas e motoras dos intervenientes. Tendo em conta que a Escola Secundária faz parte de um Agrupamento de Escolas da qual a Escola E.B. 2,3 Carlos de Oliveira – Febres está integrada, o Corta-Mato Escolar foi dividido em dois eventos. Um na Escola Secundária, para os alunos desta escola, e outro na E.B. 2,3, para os alunos dessa escola, isto para que se evitasse o ajuntamento de muitos alunos numa só escola (devido à COVID-19).

As atividades do Corta-Mato Escolar necessitaram da realização de ofícios para requisição do espaço exterior à escola e pedido de bombeiros para prevenção.

A terceira atividade realizada foi o *Mega-Sprinter*, no dia 23 de fevereiro de 2022, quarta-feira, no período da tarde, com a presença de alunos distribuídos pelos escalões de

Juniores, Juvenis, Iniciados e Infantis. Esta atividade, inserida no PAA da Escola Secundária Lima-de-Faria, consistiu na realização de 4 provas: corrida de 1000 metros, corrida de velocidade 40 metros, salto em comprimento e lançamento do peso.

A quarta atividade realizada foi a Maratona de Vólei, no dia 6 de abril de 2022, quarta-feira, durante todo o dia. Esta atividade foi direcionada às 23 turmas do ensino secundário e aos professores de EF da Escola Lima-de-Faria. Cada equipa seria constituída por um máximo de 6 elementos, sendo que apenas jogariam 4 em simultâneo, com a obrigatoriedade de estar sempre 2 raparigas e 2 rapazes a jogar, de cada equipa. O objetivo da realização deste evento foi proporcionar aos alunos uma atividade desenvolvida num ambiente agradável, privilegiando a participação, o divertimento e o prazer de jogar, fomentando também o espírito competitivo.

Concluindo, sermos parte integrante da organização destas atividades, estando também integrados no DE, proporcionou-nos desafios que nos possibilitaram adquirir competências fundamentais e necessárias para o nosso percurso enquanto futuros professores de EF e incentivadores da prática de atividade física.

Tabela 9 - Quadro sinótico da Área 3

Dificuldade	Estratégia	Resultado
Burocracia da organização e concretização de projetos	Reuniões com o orientador e outros professores integrantes do grupo disciplinar Requisitar a colaboração dos professores de EF.	Conseguimos criar um projeto completamente de raiz, ganhando bases para o futuro; Ganho de liderança.

Área 4 – Atitude Ético-Profissional

Ao ingressarmos no EP enquanto professores estagiários dispomos da responsabilidade de nos enquadrarmos nos referenciais do perfil de desempenho docente previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, sendo que a dimensão ética respeitante à formação

de professores é considerada uma das componentes relevantes para o exercício da profissão (Caetano & Silva, 2016).

A atitude ético-profissional é uma das dimensões mais importantes da profissão de docente, transversal à dimensão da intervenção pedagógica e crucial no desenvolvimento e ação do futuro professor. Assim sendo, o profissionalismo e a ética são, para o docente, a base da ação e devem manifestar-se constantemente no desempenho diário do estagiário, sendo inseparáveis e de importância semelhante (Silva, Fachada, e Nobre, p. 44).

Desde o primeiro dia que iniciámos o EP, demos o nosso compromisso com a escola e com a comunidade escolar, elevando-o tanto com a aprendizagem dos alunos como com as nossas, visto que era necessário adotar um sentido de responsabilidade e excelência. Assim, assumimos sempre uma postura exemplar, sabendo que os alunos olham para os professores como um modelo a seguir, demonstrando seriedade, responsabilidade, respeito, companheirismo e outros valores éticos e morais que devem ser transmitidos como adequados à socialização no meio escolar.

Perante as aprendizagens e conhecimentos dos alunos, foi necessário adotar uma postura de respeito e cuidado, com compromisso e responsabilidade para iniciar o estágio da forma mais adequada possível. Desde o início foi perentório realçar a importância da adoção de comportamentos responsáveis, sensatos, solidários e de colaboração e cooperação para com as aulas e os professores, de forma a incutir nos alunos atitudes que vão de encontro aos padrões cultos e cívicos da sociedade. Para este propósito, e através de um discurso justo e coerente, preocupámo-nos em expor a importância da realização de momentos de reflexão, em contexto de aula ou não, auxiliando assim os alunos a entender qual a melhor conduta a adotar.

Devido a experiências passadas, tanto a nível profissional como de estágio curricular da licenciatura, a vertente da comunicação, e à vontade para tal, com os alunos foi um dado adquirido, sentido, desde início, que conseguíamos cativar os alunos com o nosso discurso. Com o passar do tempo e de lidarmos regularmente com os alunos, fomos percebendo a melhoria na capacidade de comunicação e liderança. O nosso discurso tornou-se mais fluído e consistente e a nossa postura mais confiante, o que nos permitiu desenvolver competências de ensino amadurecidas, que despertaram nos alunos mais interesse e motivação pelas atividades.

Toda esta envolvimento serviu para enriquecer a nossa formação enquanto professores e aprimorar conhecimentos relativos às diversas unidades didáticas a serem abordadas. Perante o núcleo de estágio assumimos uma atitude cooperativa e colaborativa, embora que possa ser melhorada, pautada pela transparência. Procuramos ajudar o próximo e realizar reflexões-críticas construtivas e conjuntas, para que todos juntos encontrássemos o melhor caminho a seguir, evoluindo em grupo.

Sentimos que toda a informação obtida, entre professores estagiários-professor cooperante, etc., nos ajudou a potencializar a nossa prática, a nossa postura e atitude em contexto de aula, contribuindo, com maior eficácia, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em suma, toda a experiência adquirida enquanto professores estagiários, através das aulas, reuniões, projetos organizados, ações de formação e de convívio, foram uma mais-valia para o nosso crescimento e desenvolvimento da personalidade enquanto docentes e seres humanos, adquirindo um leque de conhecimentos, tanto a nível profissional como social. Deste modo, concluímos esta etapa da nossa formação como professores um sucesso, tendo boas bases para enfrentar as dificuldades que surgirem no futuro profissional, estando munidos de capacidades para guiar os alunos tanto a nível das suas aprendizagens como a nível pessoal e social, desempenhando um papel fundamental na sua formação enquanto cidadãos.

Tabela 10 - Quadro sinótico da Área 4

Dificuldade	Estratégia	Resultado
Diferenças existentes entre a matéria teórica e a parte prática	Várias observações de outros NE e de outros docentes	Ao aplicar algumas estratégias usadas por outros profissionais, os alunos iam correspondendo positivamente conforme o pretendido

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA
FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS FEDERADOS E NÃO FEDERADOS DO
SEXO FEMININO

André Lopes Marques

Universidade de Coimbra

Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física

Coimbra, Portugal

Resumo: A motivação continua a ser alvo de muitas investigações e discussões em diferentes contextos, sendo considerada por muitos autores a chave de qualquer ação humana e reconhecida nas várias áreas da atividade física, demonstrando ser bastante nas três diferentes dimensões: biológico, psicológico e social. Existe alguma evidência de que as raparigas federadas apresentam melhores resultados em todas as questões acerca da motivação, sendo elas a motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Neste sentido, o objetivo do estudo é identificar se existem ou não diferenças significativas no que toca aos diferentes tipos de motivação, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, para a prática de Educação Física, na Escola Secundária Lima-de-Faria. A metodologia utilizada é quantitativa, através da aplicação de um questionário - *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) – constituído por 18 questões, que propõe as cinco categorias de análise integrantes da teoria da Autodeterminação: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Através da estatística paramétrica, os resultados obtidos levam-nos a entender que não existem diferenças significativas ao nível dos diferentes tipos de motivação, sendo que, analisando a estatística descritiva, entende-se que a média das respostas das raparigas federadas é superior ao das raparigas não federadas.

Palavras-chave: Motivação; Educação Física; Feminino.

Abstract: Motivation continues to be the subject of many investigations and discussions in different contexts, being considered by many authors as the key to any human action and recognised in the various areas of physical activity, proving to be very much in the three different dimensions: biological, psychological and social. There is some evidence that federated girls present better results in all the questions about motivation, being them the intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation. In this sense, the aim of the study is to identify if there are significant differences or not regarding the different types of motivation, according to the Self-Determination Theory, for the practice of Physical Education, Escola Secundária Lima-de-Faria. The methodology used is quantitative, through the application of a questionnaire - *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) - constituted by 18 questions, which proposes the five categories of analysis integrant of the Self-Determination theory: intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation. Through out the parametric statistic, the results took us to understand that are no significant differences, although we can assure by analyzing descriptive statistics that federated girls have more motivation in the different levels of motivation.

Key words: Motivation; Physical education; Feminine.

1. Introdução

Este tema-problema tem como objetivo primordial o estudo de uma temática escolar, de grande importância, adotando atitudes críticas face ao cotidiano profissional, num trabalho de investigação de identificação e intervenção num problema local. A motivação dos alunos, seja para que atividade for, é um fator necessário para a prática e continuidade da mesma.

Quando lecionei as aulas de Educação Física em contexto de estágio pedagógico, tive curiosidade em procurar saber quais eram os fatores extrínsecos e intrínsecos de motivação que os alunos tinham para a prática das aulas, e em que direção estas se manifestavam. Sendo a motivação um fator preponderante para a execução prática das aulas, senti necessidade de investigar este tema, para conseguir obter uma conclusão acerca do mesmo.

Esta temática é relevante devido à importância que a motivação tem no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Murray (2008), “as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.” (Citado por Campos, 2014).

Através deste tema-problema pretendo chegar a uma conclusão que me permita aumentar a motivação dos alunos.

Este documento é constituído por cinco capítulos:

- No primeiro, será realizado o enquadramento teórico de toda a investigação, onde serão apresentados e definidos os conceitos fundamentais do tema em estudo;
- No segundo capítulo será apresentado a questão/problema, objetivos e a variável;
- No terceiro capítulo será apresentada a metodologia a utilizar, os procedimentos definidos, os instrumentos utilizados, a amostra e a forma de análise descritiva e tratamento dos dados;
- No quarto, serão apresentados e discutidos todos os resultados desta investigação;
- No quinto e último capítulo, serão apresentadas as conclusões deste estudo.

O documento irá seguir uma estrutura convencional, em que será apresentado um enquadramento teórico acerca do tema estudado, com autores referenciados para

justificação e pertinência do estudo, seguido da metodologia utilizada para a realização deste estudo, finalizando com a apresentação e discussão dos resultados.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo serão abordados alguns conceitos associados à temática em estudo, entre eles, a motivação, motivações extrínsecas e intrínsecas, e a Educação Física, associada à sua prática desportiva.

2.1.Motivação

O estudo da motivação revela-se importante porque, segundo Murray (1983), “as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.” (citado por Marante, 2008),

Segundo Santos e Duque (2010) se os alunos estiverem mais motivados irão demonstrar atitudes mais positivas em relação à Educação Física, enquanto se estiverem menos motivados desenvolvem um sentimento contrário (citado por Marante, 2008; Múrcia et al., 2007).

Guimarães e Boruchovitch (2004) vêm reforçar a ideia defendida anteriormente, afirmando que um aluno motivado está interessado durante o processo de ensino-aprendizagem e nas tarefas desafiadoras envolve-se de forma persistente.

De acordo com a revisão de literatura realizada por Kingston et al. (2006), a Teoria da Autodeterminação (SDT) (Deci & Ryan, 1985), é a teoria sociocognitivista mais utilizada, nos campos da motivação, na psicologia do desporto e do exercício.

Nos últimos anos a Teoria da Autodeterminação tem sido utilizada em diversos estudos, nas áreas do desporto, exercício e na Educação Física (citado por Venâncio, 2011).

Segundo Deci e Ryan (2000), a aplicação da SDT ao contexto da educação física é de extrema importância, porque se na atividade que realizamos regularmos a nossa motivação de forma intrínseca, demonstramos maior prazer, esforço e persistência.

Através da SDT é possível obter informações importantes sobre a motivação, relacionados com a regulação dos comportamentos por parte dos alunos e o compromisso dos mesmos nas atividades da aula.

De acordo com a SDT (Deci & Ryan, 2000), o desenvolvimento da motivação humana requer a consideração de três necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento interpessoal. É a satisfação ou não destas necessidades psicológicas básicas que vai determinar o tipo de motivação do indivíduo, que pode ser considerada segundo três níveis distintos, organizados num continuum de autodeterminação: partindo da amotivação, passando pela motivação extrínseca e terminando na motivação intrínseca.

A amotivação é definida, pelos autores, como a ausência de motivação, tanto a nível intrínseco, como a nível extrínseco.

A motivação extrínseca define-se como:

- Motivação com origem em fatores externos ao indivíduo, que levam a um resultado após a realização da ação.

A motivação intrínseca define-se como:

- Resultado da autorrealização, onde as tarefas e atividades desenvolvidas são realizadas pelo gozo e prazer que oferecem ao indivíduo.

Os motivos são fatores dinâmicos que influenciam o comportamento de um indivíduo em relação a um objetivo, fatores esses que apesar de se manifestarem interiormente podem ser influenciados por causas externas que vão ao encontro de impulsos, necessidades ou forças potenciais internas. (Lázaro, Santos & Fernandes., 2004) (citado por Veigas et al., 2009)

2.2.Motivações extrínsecas e intrínsecas

As fontes de motivação podem ser classificadas em intrínsecas e extrínsecas, e de acordo com Morris e Maisto (2004), motivação intrínseca diz respeito às recompensas

que se originam da atividade em si e a motivação extrínseca se refere às recompensas que não são obtidas da atividade, mas são as consequências dessa atividade.

A motivação intrínseca surgiu como importante fenômeno para educadores, uma fonte natural de aprendizagem e realização que pode ser sistematicamente catalisada ou prejudicada por pais e professores. A motivação intrínseca resulta na aprendizagem de alta qualidade e criatividade, é especialmente importante no detalhe de fatores e forças que engendram ou a comprometem (citado por Ryan e Deci, 2000).

Com as recompensas extrínsecas, Cruz (1996) declara que a motivação vem de outras pessoas ou fatores externos, sob a forma de reforços positivos e negativos. Por outro lado, os indivíduos também podem participar e competir desportivamente por razões intrínsecas. É o caso das pessoas que são intrinsecamente motivadas para serem competentes e para aprenderem novas competências, que gostam de competição ação ou excitação e que querem também divertir-se e aprender o máximo que forem capazes.

2.3. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação é uma teoria ampla que tenta explicar a motivação humana e que tem vindo a ser amplamente estudada em vários domínios da atividade física, incluindo a Educação Física. (Cid et al., 2019).

Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação é mediada pela satisfação de três necessidades consideradas básicas: autonomia, competência e relação; que são designadas as Necessidades Psicológicas Básicas. A satisfação destas necessidades determina regulações diferenciadas de comportamento entre indivíduos inseridas num continuum motivacional que engloba diferentes tipos de motivação.

A necessidade de autonomia traduz-se na perceção que um indivíduo possui de si próprio como regulador das próprias ações, a necessidade de competência revela a realização de atividades de uma forma efetiva, isto é, a interação bem-sucedida com os estímulos do meio envolvente, e por fim a necessidade de relação reflete o sentido individual de ser aceite pelos outros e a necessidade de vinculação. (Ntoumanis, 2001; Monteiro & Baptista, 2014)

De acordo com os autores, dentro da teoria pode identificar-se: a motivação autónoma (intrínseca, integrada e identificada) em que o indivíduo regula o seu

comportamento através das suas próprias decisões e vontade, e a motivação controlada (introjetada e externa) que é caracterizada pela pressão externa ou imposição que rege o comportamento do indivíduo (Cid et al., 2019).

2.4. Motivação e Educação Física

Quando referimos o conceito Educação Física referimo-nos a um extenso campo de ações. A Educação Física preocupa-se com a relação entre o movimento humano e outras áreas da educação, isto é, a relação do desenvolvimento físico com o mental, social e o emocional. Essa preocupação pelo desenvolvimento físico com outras áreas do crescimento e desenvolvimento humano contribui para um propósito único da Educação Física, pois nenhuma outra área trata do desenvolvimento total do homem, com exceção da Educação de forma mais geral. A história mostra que as verdades e crenças, dentro de uma dada sociedade, em relação ao homem e seu corpo resultaram em conceitos e programas bastante diferentes, a que hoje chamamos Educação Física.

No passado, a Educação Física acontecia quase que exclusivamente no ambiente escolar. Somente após a década de 1980, a disciplina chegou a associações e clubes, disponível a pessoas de todas as idades. Deste modo, a Educação Física passou a ser definida como um “processo educacional que usa o movimento como um meio de ajudar as pessoas a adquirir habilidades, conhecimento e atitudes que contribuem para seu ótimo desenvolvimento e bem-estar”.

O objeto de estudo da Educação Física é o ser humano, que além de biológico, é emocional, cognitivo e social. Por isso, a Educação Física utiliza outras ciências para observar e estudar todas as dimensões do homem. Ela exerce potencialidades, desenvolve funções mentais, coordenação motora, criatividade, liberdade de expressão e sociabilidade.

Com uma ampla área de atuação, o profissional de Educação Física pode atuar no campo da condição física, do ensino e recreação, na orientação e treino de atletas de alta performance, na recuperação e reabilitação.

Fazendo uma ligeira ponte entre as aulas de Educação Física e a motivação, autores como Chu e Zhang (2018) referem que as formas de motivação direcionadas para o continuum superior (ou seja, regulação intrínseca, integrada e identificada) ditam o

comportamento de um indivíduo geram-se respostas adaptativas na Educação Física como um maior grau de envolvimento e prazer nas tarefas. Em contraste, quando o comportamento é regulado por formas de motivação que se situam no continuum inferior da motivação (introjetado ou externo) ou até mesmo estados de amotivação ocorrem consequências de que revelam falta de adaptação e envolvimento nas tarefas.

A disciplina de Educação Física, em especial, é uma contribuição valorosa e positiva para o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo dos jovens que podem assumir-se como precursores da participação regular em atividade física. (Bailey, et al., 2009) No entanto, esta é uma disciplina de carácter obrigatório no currículo nacional em vários países. Esta obrigatoriedade pode revelar-se positiva, porém o facto da participação não ser uma escolha do próprio aluno poderá não promover o desenvolvimento de motivação intrínseca. (Coakley & White, 1992).

Segundo Viira e Koka (2012) a participação dos jovens em atividades físicas organizadas fora do contexto escolar, serem federados, será um dos fatores que poderá exercer influência na motivação dos alunos para estas aulas.

Ao referirmos motivação nas aulas de EF, é necessário a utilização, para uma investigação viável, de um instrumento validado, sendo ele o *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ). Este é utilizado para avaliar a motivação contextual para a Educação Física. Foi inicialmente desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox, em 1994, através de uma adaptação do Questionário de Auto-Regulação criado por Ryan e Connell, de 1989.

O objetivo foi criar uma escala que abrangesse todo o espectro da regulação comportamental da Teoria da Autodeterminação.

3. Questão de investigação

3.1. Identificação da área temática

Depois do enquadramento teórico dos conceitos de motivação e Educação Física, a área temática desta investigação é a Motivação dos Alunos nos Ciclos de Ensino Básico e Secundário, do género feminino, federadas ou não federadas.

Assim, surge a questão: são as raparigas federadas mais motivadas que as não federadas?

3.2. Objetivos e hipóteses

Este estudo tem como objetivo investigar o grau das diferentes categorias da motivação dos alunos, do género feminino, nas aulas de Educação Física da comunidade escolar Escola Secundária Lima-de-Faria e comparar as diferenças da motivação consoante serem federados ou não.

Desta forma, definiu-se como hipótese única (H1) que as raparigas federadas são mais motivadas para a educação física do que as raparigas não federadas.

4. Metodologia

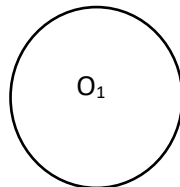
Neste capítulo serão apresentados os procedimentos realizados, os instrumentos utilizados, a amostra do estudo e o método utilizada na análise descritiva de dados.

4.1.Procedimentos

O protocolo estabelecido para a realização desta investigação teve a duração de um período letivo, através da recolha de dados pela aplicação de um questionário aos alunos da Escola Secundária Lima-de-Faria.

Antes de os alunos iniciarem o preenchimento, foi necessário fazer um enquadramento do mesmo, bem com a sua finalidade.

4.2.Design



Houve apenas um momento de contacto com a amostra, para recolha de dados, não existindo algum tipo de intervenção que levasse a um segundo momento de observação para verificar de possíveis alterações. Assim, o design deste estudo é O1.

4.3.Instrumentos e tratamento de dados

Para analisar a motivação dos jovens estudantes nas aulas de Educação Física foi utilizado o *The Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ: Goudas, Biddle, & Fox,1994), sendo utilizado para este estudo a versão traduzida e validada para o

contexto português por Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira (2018) (Anexo I). O questionário é constituído por 18 perguntas, agrupadas em 5 fatores, sendo o fator 1- Motivação Intrínseca, 2- Regulação Identificada, 3- Regulação Introjetada, 4- Regulação Externa e 5- Amotivação. Os 18 itens do questionário, foram respondidos numa escala de Likert (de 1 a 7), sendo que 1 correspondia a “Discordo Totalmente” e o 7 correspondia a “Concordo Totalmente”.

A recolha dos dados foi realizada através da plataforma *Classroom*, onde os alunos preencheram o questionário acima referido.

Para tratamento dos dados, as respostas dos questionários foram introduzidas e tratadas na plataforma Excel e no IBM SPSS Statistics 27.0.

4.4. Caracterização da amostra

A amostra total da nossa investigação foram os alunos da Escola Lima-de-Faria, tendo participado 157 alunos, 26,1% da população de alunos da escola, sendo 89 do sexo feminino (56,7% da amostra total) e 67 do masculino (43,3% da amostra total), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade.

Tendo em conta que este estudo apenas pretende seleccionar os alunos do sexo feminino, a amostra fica restrita a 89 alunas, sendo apenas 18 alunas federadas (20,2% da amostra) e 71 não federadas (79,8% da amostra).

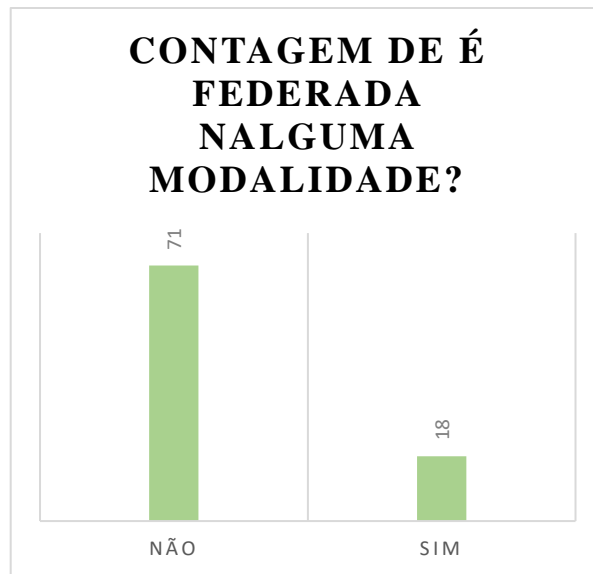


Gráfico 1 - Número das alunas não federadas e federadas

4.5.Método

Neste ponto são definidos os aspetos estruturantes da investigação e sua interrelação.

<p>Pergunta de partida</p> <p>São as alunas federadas mais motivadas que as não federadas?</p>	<p>Objetivo Geral</p> <p>Analisar a motivação dos alunos do ensino básico e secundário para as aulas de EF</p>	<p>Variável Dependente</p> <p>Motivação</p>
<p>Hipótese</p> <p>Existem diferenças significativas entre as alunas federadas e não federadas</p>	<p>Objetivo Específico</p> <p>Comparar a motivação entre alunas federadas e não federadas</p>	<p>Variável Independente</p> <p>Federada ou não federada</p>

Tabela 11 - Sequência lógico-dedutiva do estudo

5. Apresentação dos resultados

5.1. Teste da normalidade

Inicialmente, tratou-se de realizar uma análise descritiva dos dados, tal como a mediana, o desvio padrão e os percentis para os cinco tipos de motivação. De acordo com tudo o que foi referido acima, no enquadramento teórico, relativamente à Teoria da Autodeterminação os cinco estados de motivação inserem-se num continuum de motivação sendo que o estado mais autodeterminado é o de motivação extrínseca e o menos é o da regulação externa. A amotivação, por sua vez, reflete-se na falta de intenções para agir. De acordo com o que foi referido, e observando a tendência da mediana ao longo do continuum motivacional é observável o seu decréscimo à medida que vamos passando do estado mais autodeterminado para o de ausência de motivação, o que revela uma preponderância de estados de motivação mais autodeterminados na amostra, de acordo com as suas respostas, numa escala de 1, discordo totalmente, a 7, concordo totalmente.

Para que se soubesse a estatística paramétrica a utilizar, foi necessário a verificação da normalidade, percebendo se esta seguia a curva de distribuição normal, a um valor de significância de .05

Tabela 12 - Teste da normalidade

Teste Kolmogorov-Smirnov		
	Condição	Sig.
Motivação Intrínseca	Federada	.200
	Não Federada	.001
Regulação Identificada	Federada	.040
	Não Federada	.008
Regulação Introjetada	Federada	.005
	Não Federada	.018

Regulação Externa	Federada	.200
	Não Federada	.043
Amotivação	Federada	.004
	Não Federada	.000

Como verificado na tabela 11, nenhuma das motivações segue uma distribuição normal o que nos leva a realizar o teste não paramétrico U de Mann-Whitney.

5.2.Motivação Intrínseca

A tabela 12 evidencia a análise da estatística descritiva referente à categoria Motivação Intrínseca.

Tabela 13 - Estatística descritiva da Motivação Intrínseca

	Federada	Não federada	p-value (sig.)
Média	5.63	5.36	,750
Desvio Padrão	0.241	0.170	
Mínimo	4	2	
Máximo	7	7	

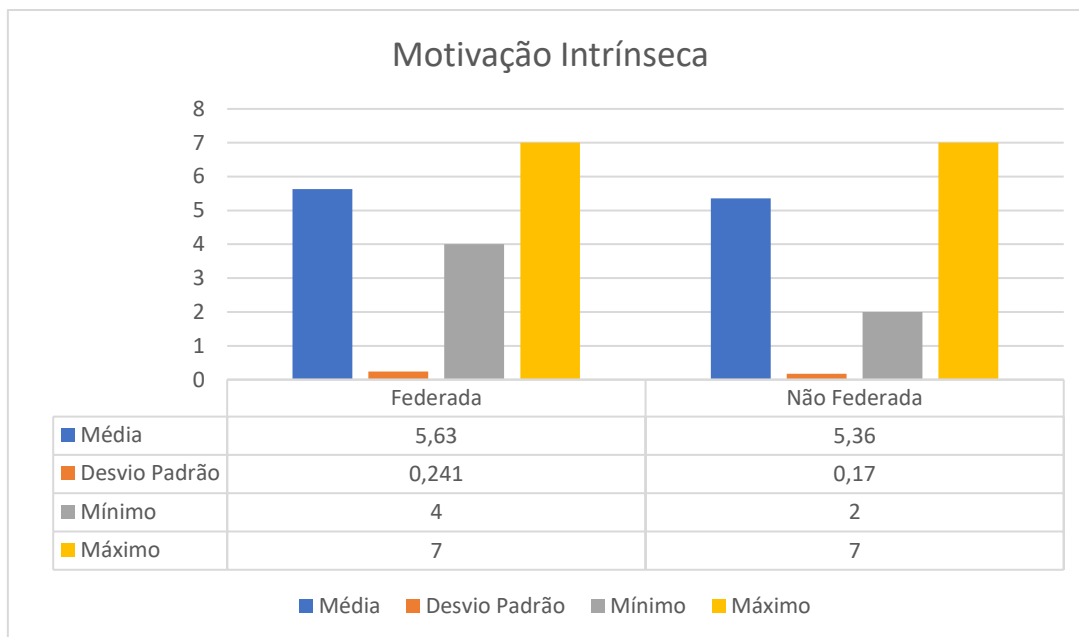


Gráfico 2 - Estatística descritiva da Motivação Intrínseca

A média das alunas federadas é superior à das alunas não federadas. Através do valor p calculado pelo teste U de Mann-Whitney podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um valor de significância de .05

5.3.Regulação Identificada

A tabela 13 evidencia a análise da estatística descritiva referente à categoria Motivação Intrínseca do sexo masculino e feminino.

Tabela 14 - Estatística descritiva da Regulação Identificada

	Federada	Não federada	p-value (sig.)
Média	5.93	5.38	,084
Desvio Padrão	0.278	0.147	
Mínimo	4	2	
Máximo	7	7	

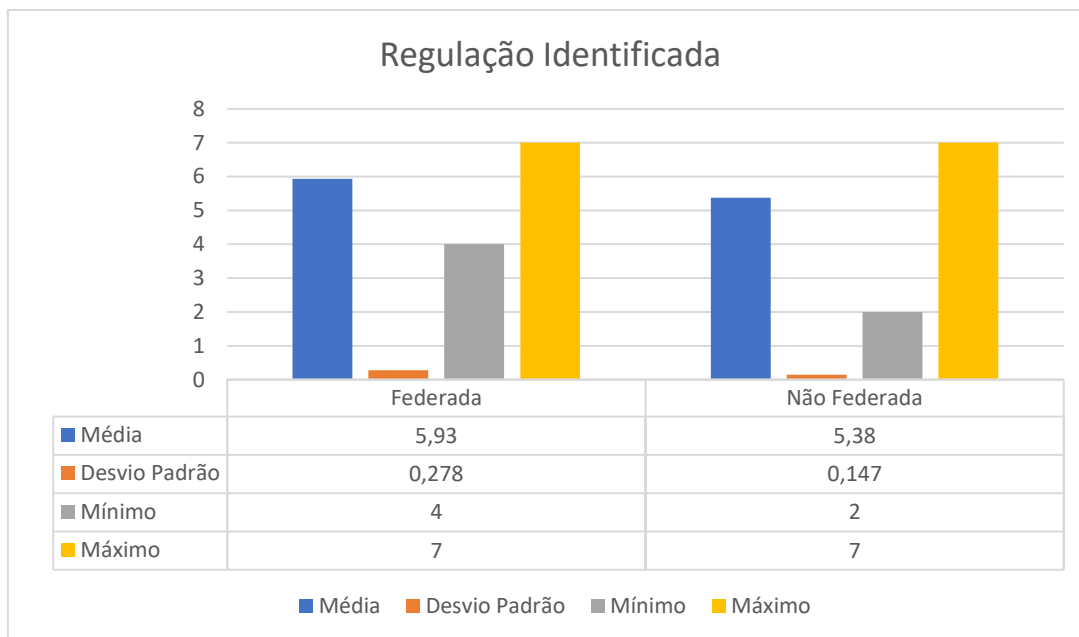


Gráfico 3 - Estatística descritiva da Regulação Identificada

A média das alunas federadas é superior à das alunas não federadas. Através do valor p calculado pelo teste U de Mann-Whitney podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um valor de significância de .05

5.4.Regulação Introjetada

A tabela 14 evidencia a análise da estatística descritiva referente à categoria Regulação Introjetada.

Tabela 15 - Estatística descritiva da Regulação Introjetada

	Federada	Não federada	p-value (sig.)
Média	3.44	3.40	,552
Desvio Padrão	0.454	0.165	
Mínimo	1	1	
Máximo	7	7	

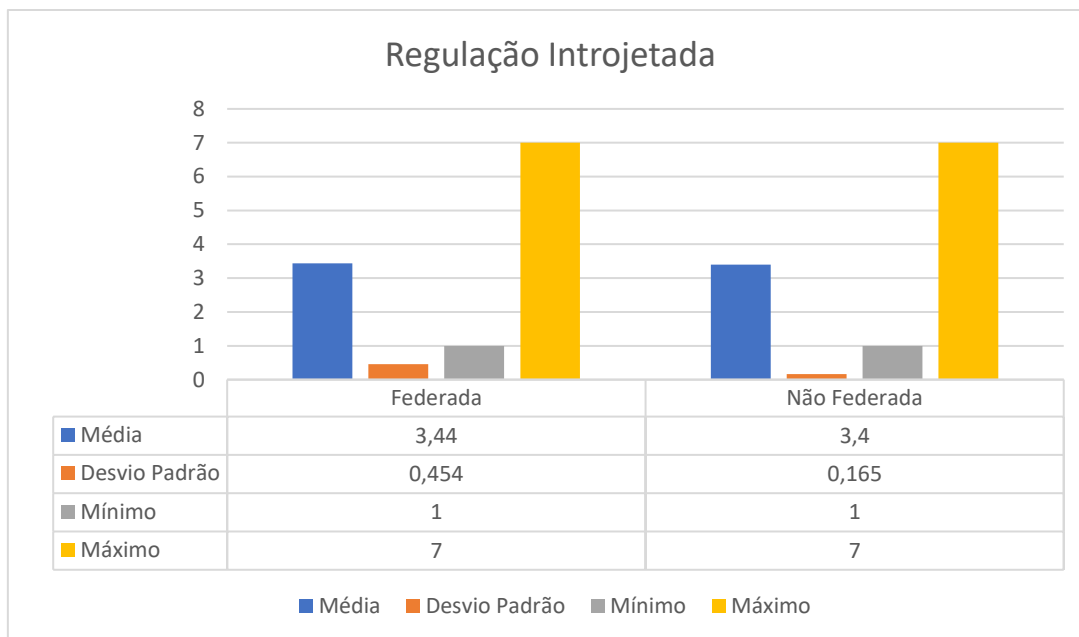


Gráfico 4 - Estatística descritiva da Regulação Introjetada

A média das alunas federadas é ligeiramente superior à das alunas não federadas. Através do valor ρ calculado pelo teste U de Mann-Whitney podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um valor de significância de .05

5.5. Regulação Externa

A tabela 15 evidencia a análise da estatística descritiva referente à categoria Regulação Externa.

Tabela 16 - Estatística descritiva da Regulação Externa

	Federada	Não federada	p-value (sig.)
Média	2.98	3.27	,489
Desvio Padrão	0.410	0.200	
Mínimo	1	1	
Máximo	6	7	

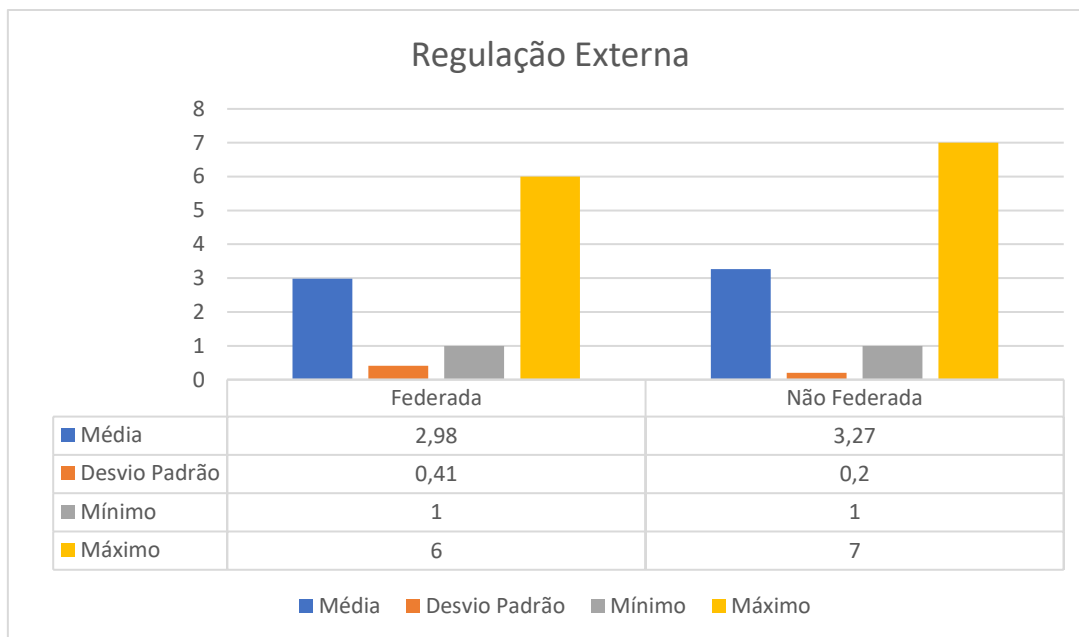


Gráfico 5 - Estatística descritiva da Regulação Externa

A média das alunas federadas é inferior à das alunas não federadas. Através do valor ρ calculado pelo teste U de Mann-Whitney podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um valor de significância de .05. Na regulação externa, referida e explicada acima no presente documento, nota-se que as alunas não federadas já apresentam média superior de respostas.

5.6. Amotivação

A tabela 16 evidencia a análise da estatística descritiva referente à categoria Amotivação.

Tabela 17 - Estatística descritiva da Amotivação

	Federada	Não federada	p-value (sig.)
Média	1.71	1.92	,355
Desvio Padrão	0.209	0.113	
Mínimo	1	1	
Máximo	4	5	

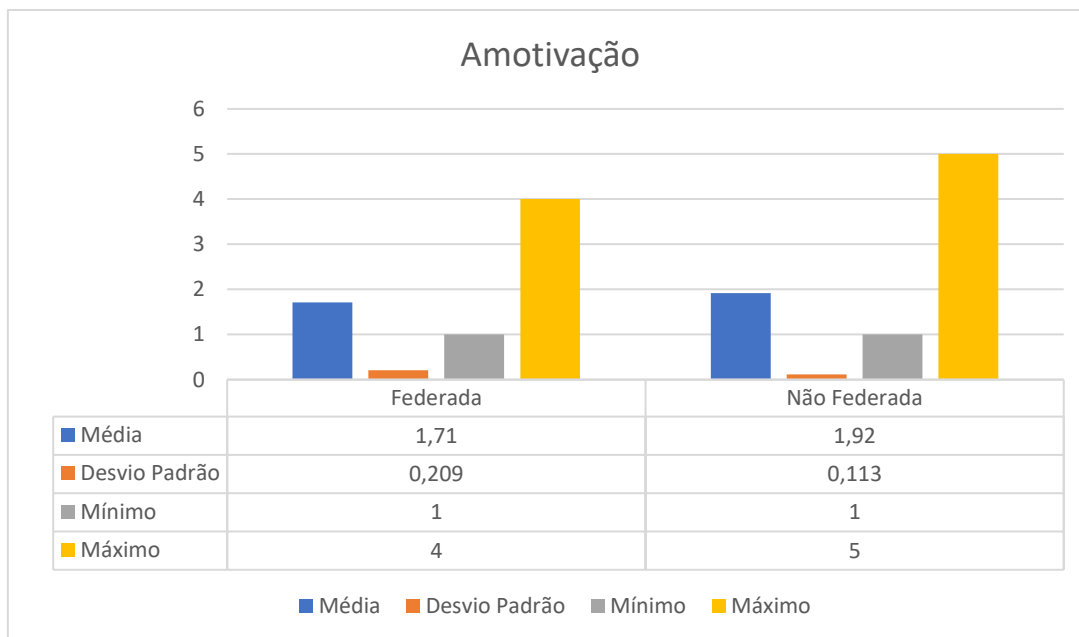


Gráfico 6 - Estatística descritiva da Amotivação

A média das alunas federadas é superior à das alunas não federadas. Através do valor ρ calculado pelo teste U de Mann-Whitney podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um valor de significância de .05. Na amotivação, a ausência de motivação, nota-se que as alunas não federadas já apresentam média superior de respostas.

6. Discussão dos resultados

Neste estudo foi analisada a motivação para a educação física comparando alunas federadas e não federadas dos ensinos básico e secundário. A estatística inferencial utilizada aponta que não existem diferenças significativas as variáveis observadas (os diferentes tipos de motivação). O grau das diferentes categorias da motivação nas alunas federadas e não federadas. Procurou-se comparar se existem diferenças estatisticamente significativas para cada uma das variáveis independentes (ser ou não federada), de modo, a investigar a seguinte hipótese: as raparigas federadas são mais motivadas para a prática das aulas de educação física do que as raparigas não federadas.

Assim, a hipótese que foi colocada inicialmente (H1) não foi confirmada através da estatística inferencial não paramétrica uma vez que os resultados apresentados demonstram a inexistência de diferenças significativas entre as variáveis dependente (e independente).

No estudo de Fonseca (1995), este defendeu que a motivação dos jovens para a prática desportiva apresenta um carácter variado, em função das influências das características individuais como a existência de diferenças de género, idade, tipo de desporto praticado, etc. Isto torna-se relevante dado o intervalo de idades apresentado neste estudo, sendo que o maior número de alunas federadas são do ensino secundário, fazendo com que, ao acrescentar as alunas do secundário ao estudo, a média, relativamente à motivação, subiu ligeiramente.

Relativamente aos resultados da categoria Motivação Intrínseca, observa-se que as raparigas federadas apresentam mais satisfação em participar nas aulas de EF. Estes resultados são coerentes segundo a literatura de Kilpatrick et al. (2005). A resposta mais utilizada para ambas as variáveis independentes foi “concordo totalmente”, o que nos leva a concluir que os alunos da Escola Secundária Lima-de-Faria, independentemente do ciclo de ensino, se sentem motivados e gostam de praticar as aulas de EF.

Em relação aos resultados da categoria Regulação Identificada, foi possível verificar, mais uma vez, que as raparigas federadas apresentam níveis de motivação superiores aos das raparigas não federadas, em termos de estatística descritiva, sendo que segundo a estatística paramétrica, não são encontradas diferenças significativas.

Em relação aos resultados da categoria Regulação Introjetada, foi possível verificar que as raparigas federadas apresentam níveis de motivação superiores aos das raparigas não federadas, em termos de estatística descritiva, sendo que segundo a estatística paramétrica, não são encontradas diferenças significativas.

Em relação aos resultados da categoria Regulação Externa, foi possível verificar que as raparigas federadas apresentam níveis de motivação superiores aos das raparigas não federadas, sendo, em termos de estatística descritiva, que as raparigas não federadas apresentam valores superiores (na escala de 1 a 7), ainda que segundo a estatística paramétrica, não são encontradas diferenças significativas.

Em relação aos resultados da categoria Amotivação, foi possível verificar que as raparigas não federadas apresentam níveis de motivação inferiores aos das raparigas federadas, em termos de estatística descritiva, sendo que segundo a estatística paramétrica, não são encontradas diferenças significativas.

Relativamente ao objetivo específico deste estudo, a comparação entre alunas federadas e não federadas, verificamos que a tendência de uma motivação autodeterminada é mantida, tendo em conta que tanto as federadas como as não federadas têm a média de respostas mais elevada nas dimensões mais autodeterminadas (Motivação Intrínseca e Regulação Identificada). Para além disto, foi possível chegar à conclusão que há diferença entre os dois grupos, ainda que baixa, sendo que as alunas federadas, numa avaliação da estatística descritiva, têm valores médios mais altos nos estados mais autodeterminados e ao contrário nos menos autónomos (Regulação Externa e Amotivação).

Num estudo de Koka e Hein (2003), estes obtiveram diferenças significativas relativamente aos grupos apresentados, federados e não federados, na motivação intrínseca, algo que não se verificou neste estudo em particular.

No estudo de Viira e Koka (2012), a diferença não apresentou significância o que vai ao encontro dos resultados apresentados neste estudo, onde também não foram apresentadas diferenças significativas.

Pode-se concluir que, apesar de na estatística paramétrica não serem encontradas diferenças significativas, em termos absolutos as raparigas federadas encontram-se mais motivadas e aptas para a prática de EF.

Para futuras investigações, poderá ser interessante fazer a divisão relativamente ao tipo de desporto praticado, entre as federadas, afinando ainda mais a temática, a fim de perceber se estas se encontram mais motivadas para a prática de EF em unidades didáticas mais direcionadas para os seus desportos ou no geral.

Em suma, as motivações que levam à prática de EF nesta escola não são de caráter obrigatório e de origem externa, mantendo-se em linha com aquilo que tem sido analisado ao longo deste estudo.

7. Conclusões

Em conclusão, sobre a amostra deste estudo, não foram encontradas diferenças significativas dos níveis de motivação para a prática de EF entre as alunas federadas e as não federadas dos ensinos básico e secundário, contudo é importante atender às limitações do presente estudo na interpretação e generalização dos resultados obtidos.

Consideramos que esta é uma informação útil e que nos dá uma ideia geral da motivação dos alunos, porém é essencial ir mais além no que respeita ao conhecimento da satisfação das necessidades psicológicas básicas e compreender de que forma é as estratégias que adotamos para o ensino impactam o comportamento autodeterminado dos alunos. Apesar do objetivo específico estar direcionado para a diferenciação dos alunos que são federados e dos que não são, acredito que a ação do professor é preponderante uma vez que a ele é atribuída a responsabilidade pelas aulas. Ainda referindo o objetivo específico desta investigação, e para além da influência conhecida do professor, o facto dos alunos praticarem atividade física fora do contexto escolar e com vertente de competição (ser federado) pode refletir o seu comportamento no que toca à motivação para a prática de atividade física uma vez que, para muitos alunos, os pais ou outros membros do agregado familiar são os seus referenciais nesta fase da sua vida.

No decorrer do estudo foram verificadas algumas limitações metodológicas, tal como a aplicação dos questionários através de professores de EF, o que pode ter levado a que as respostas tenham sido sujeitas a alterações emocionais. Para investigações futuras, será de todo interessante que haja algum momento de intervenção pedagógico, isto é, que se realize o mesmo questionário, retire conclusões acerca das motivações dos alunos, tentam implantar nas aulas modelos de ensino que aumentem a motivação dos alunos e aplicar novamente o questionário, podendo comparar as respostas dos alunos em momentos pré e pós intervenção.

De forma a melhorar e potenciar a motivação dos alunos, devem ser adotadas estratégias, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos para as aulas de Educação Física. O trabalho em equipa e o espírito de grupo surge como uma dessas estratégias, pois revela-se fatores importantes para a motivação dos alunos, assim como a criação de exercícios que envolvam competição.

Referências Bibliográficas

- Campos, F. (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. *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*.
- Castro, C. (2009). Características e finalidades da Investigação-Ação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.
- Chu, T. L. (Alan), & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among
- Cruz, J. (1996). Motivação para a Competição e Prática Desportiva. Manual de Psicologia do Desporto. J. Cruz (Ed). *Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda*.
- Deci, E., Ryan. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Frias, J., & Serpa, S. (1991). Fatores de motivação para a atividade gímnica no quadro da ginástica geral, ginástica de manutenção e ginástica de representação.
- Fonseca, A. M. (1995). Motivos Para a Prática Desportiva: Investigação Desenvolvida em Portugal. In: *Revista Crítica de Desporto e Educação Física*. Universidade de Coimbra, pp. 49-62.
- Gill, D., Gross, J., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Guimarães SER, Boruchovitch E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia 2004*; 17:143-50.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). Motivação de estudantes universitários para atividade física: diferenciando os motivos de homens e mulheres para a prática de esportes e exercícios. *Journal of American College Health, 54* (2), 87-94.
- 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*, 86–93.
- Leitão, F. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. *Salamanca: Luso-Española de Ediciones*.
- Marante, W. (2008) Motivação e Educação Física Escolar: Uma abordagem multidimensional. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de São Paulo.
- Marques, A. (Eds.). *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*, 1, 169-179.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, 66-83.
- Morris, C. e Maisto, A. (2004). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Prentice Hall
- Murcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N., Coll, D. (2007). Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness & Performance Journal, 6* (3), 140-6.
- Ryan, R. e Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Direction. *Contemporary Educational Psychology, Vol (25)*, p.54–67.
- Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of Portuguese physical education students. *Motriz. Revista de Educacao Fisica, 24(2)*. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201800020007>
- Venâncio, R. (2011). Motivação para a prática de Educação Física. *Universidade da Beira Interior*.
- Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology, 44(2)*, 199–208

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

O relatório de estágio serve como uma retrospectiva de sobre o EP e o trabalho que foi realizado durante o ano letivo 2021/2022. O EP representa um período exigente nas nossas vidas, um percurso de formação contínua, sendo um momento de muitas aprendizagens. Este é um momento em que se cruza o conhecimento teórico com a aplicação prática, sendo o primeiro contacto com os alunos, permitindo-nos aplicar vários modelos de ensino, percebendo e retirando conclusões para que no futuro seja possível que haja maior facilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nos primeiros contactos com a turma, o receio de falhar, a dúvida e o nervosismo instalaram-se, visto que tentamos sempre ser o mais competentes possível na transmissão dos conhecimentos aos alunos, de modo que estes adquiram o maior número de aprendizagens possível. Ainda assim, fomos à procura de adquirir o maior número de competências e vivências que este percurso nos pode possibilitar. Devido aos constrangimentos e as consequentes adaptações e tomadas de decisão, foi possível termos uma evolução gradual.

Todas as vivências e momento de partilha figuraram-se como promotores de uma aquisição de diversos conhecimentos, que nos providenciaram competências nas mais variadas áreas. Em adição a isto, as contantes reflexões quer em grupo, quer individuais, foram fundamentais na definição do melhor caminho, quer a nível profissional, quer a nível académico e pessoal. Aqui fundaram-se as bases de uma identidade da minha carreira.

No início deste processo, sentimos, acima de tudo, uma grande curiosidade, apesar de já ter relativa experiência no treino de condição física, o ensino era diferente. No treino, os jovens/adultos apresentam-se porque gostam da prática de atividade física, estão motivados e têm razões concretas frequentar as aulas de grupo ou ginásio, mas no ensino não há essa predisposição, muitos deles não gostam de determinadas matérias ou não se sentem à vontade com elas, ou até não gostam de atividade física no geral.

A forma como nos propusemos a enfrentar este desafio, baseou-se muito na construção de uma relação social de empatia com os alunos. Perceber os vários momentos em que 27 pré-adolescentes se encontram em diferentes espaços temporais, foi algo que nos deixou uma grande aprendizagem. Colocar-nos no lugar deles, comunicar e ajudá-los

fez-nos crescer a nível pessoal e profissional. Concedeu-nos uma parte do ensino, que vai muito para além dos livros e que por vezes é esquecida, a parte humana. Ela lidera todos os momentos do ensino, sem ela, considero impossível ser um bom profissional, ou pelo menos um profissional efetivamente competente.

Finalizando, sentimos que o encerramento desta etapa foi um sucesso, um sentimento de dever cumprido, em que fizemos de tudo o que estava ao nosso alcance, com mais ou menos dificuldades, para conseguirmos transmitir os conhecimentos aos alunos e ao mesmo tempo aprender a lidar com esta população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de formação de treinadores. *Instituto português do desporto e juventude*. Lisboa.
- Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. *Lisboa: Livros Horizonte, LDA*. (pp.19-140).
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Caseiro, C. & Gebran, R. (2008). A Avaliação Formativa: Conceção, Práticas e Dificuldades. V.15, n.º16, (p.4)
- Decreto-Lei n.º.10-A/2020 de 13 março. *Diário da República n.º 52/2020 - série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Decreto-Lei n.º.139/2012 de 5 julho. *Diário da República n.º 129/2020, série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Decreto-Lei n.º.14-g/2020 de 13 abril. *Diário da República n.º 72/2020, 2º suplemento - série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Decreto-Lei n.º.20-H/2020 de 14 maio. *Diário da República n.º 94/2020, 2º suplemento - série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações. *Faculdade Motricidade Humana*
- Kubo, O. M., Botomé, S. P. (2001). Ensino-Aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Revista Interação em Psicologia*, V (5).
- Marques, A., Rocha, A., Amorim, C., Cisternas, C., Ribeiro-Silva, E., Oliveira, F., Sarmiento, H., Pinto, J. H., Rama, L., Ávlia, L., & Campos, M. J. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III - 2019/2020*.
- Mayer, C., e Costa, D. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, 5(01), 35-41.

- Nobre, P., Fachada, M., & Silva, E. (s.d). Observatório de Avaliação em Educação Física: Um projeto em construção. *Revista Global de Educación Física y Deporte*. Vol. 1, nº1 (p.13).
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 75–97.
- Quina, J. (2009). A Organização do processo de ensino em Educação Física. (vol. 91). *Bragança: Instituto Politécnico de Bragança* (pp. 71-127).
- Ribeiro-Silva (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III. *Coimbra: Edição FCDEFUC*.
- Rodrigues de Araújo, F.M. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem (Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento na Faculdade de Motricidade Humana em Ciência da Educação Física na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação). *Universidade de Lisboa*.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2016a). Feedback Aumentado: Como o Fornecimento de Feedback Influencia a Aprendizagem. Em *Aprendizagem e performance motora: Dos princípios à aplicação*. 5a.ed., pp. 255–285. Porto Alegre: Artmed.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2016b). Organização e Programa da Prática: Como a Estrutura da Prática Influencia a Aprendizagem. Em *Aprendizagem e performance motora: Dos princípios à aplicação*. 5a.ed., pp. 228–253. Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación. Estrategias de enseñar en educación física*.

ANEXOS

Unidade Didática - Ginástica de Solo													
Mês	Fevereiro	Abril						Maio				Junho	
Dia													
Aula N°													
Conteúdos													
Rolamento à frente	I	AFI	AFI	I	E	E	C	C	C	C	C	AS	AS
Rolamento à retaguarda	I	AFI	AFI	I	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Apolo facial Invertido com rolamento à	I	AFI	AFI			I	E	E	C	C	C	AS	AS
Roda	I	AFI	AFI				I	E	E	C	C	AS	AS
Rodada	I	AFI	AFI				I	E	E	C	C	AS	AS
Avião	I	AFI	AFI			I	E	E	C	C	C	AS	AS
Ponte	I	AFI	AFI	I	E	E	E	E	C	C	C	AS	AS
Salto em extensão	I	AFI	AFI						I	E	C	AS	AS
Salto em extensão com meia-volta	I	AFI	AFI						I	E	C	AS	AS
Sequência Gimnca		AFI	AFI						I	E	C	AS	AS

Anexo I - Extensão de Conteúdos (exemplo)

Plano Aula	
Professor:	U.D.:
	Turma:
Recursos materiais:	Nº de aula:
	Data:
	Hora:
Objetivos específicos / Funções didáticas:	Duração:
	Local:
	Nº de alunos previstos:

Tempo		Objetivos operacionais	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
T	P			
Parte inicial				
Parte fundamental				
Parte final				

Fundamentação/Justificação das opções tomadas

Nome	Plinto						Mini-Trampolim											TOTAL	%
	Corrida/Impulsão		Salto ao eixo		Salto entre-mãos		Corrida/Impulsão		Salto em extensão		Salto engrupado		Pirqueta		Carpa				
	Corrida retilínea	Impulsão simultânea	MI afastado	Recepção em	Dois braços junto ao	Recepção em	Corrida retilínea	Impulsão simultânea	Salto em	Recepção em	Corpo na vertical	Recepção em	Extensão total do	Rotação do	Recepção em	Afastar os MI	Levar as mãos		
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																			

Ativar o Windows Defender

Anexo III - Grelha de Avaliação (exemplo)

Ficha de autoavaliação - Educação Física __2021/2022

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____

DOMÍNIOS		1º Período	2º Período	3º Período
Área da Aptidão Física (ApF) - aptidão física – desenvolvimento das capacidades motoras (média de todos os testes de aptidão física avaliados no período); empenho em elevar os seus níveis de aptidão física (30%)		0,3* = _____	0,3* = _____	0,3* = _____
Área das Atividades Físicas (AF) – desenvolvimento das competências essenciais nas diversas subáreas abordadas; empenho (40%)	Matérias lecionadas no 1º período.	0,4* = _____		
	Matérias lecionadas no 1º período e no 2º período.		0,4* = _____	
	As seis melhores classificações de todas as matérias lecionadas nos 3 períodos.			0,4* = _____
Área dos Conhecimentos (C) - compreender e aplicar os regulamentos específicos de cada modalidade, como praticante e/ou juiz; utilização das técnicas digitais; compreender e cumprir com as regras da sala de aula (30%)		0,3* = _____	0,3* = _____	0,3* = _____
Classificação Final (somatório das classificações obtidas em cada parâmetro)				

Anexo IV - Grelha de Autoavaliação

Área da Aptidão Física			Área das Atividades Físicas						Área dos Conhecimentos							
Testes Aptidão Física	Empenho/ Atitudes	30%	Matéria 1		Matéria 2		Matéria ...		40%	Matérias /regulamentos	Matéria/ano	Conhecimentos transversais / DAC	Técnicas Digitais (5%)	Regras da sala de aula		30%
			Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes	Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes	Aquisição e execução	Empenho/ Atitudes						Pontualidade	Material	
		0,0							0,0							#DIV/0!
		0,0							0,0							#DIV/0!
		0,0							0,0							#DIV/0!
20%	10%		30%	10%	30%	10%	30%	10%		15%		5%		10%		
										15%						
										15%						

Anexo V - Grelha de Critérios de Avaliação

Estagiário:			Unidade Didática:		
Data: __/__/____	Turma:	Aula(s) n.º	Aula assistida n.º		

DIMENSÕES		COMPORTAMENTOS	NO	1	2	3	OBSERVAÇÕES
INSTRUÇÃO	Informação inicial	Apresenta os objetivos / conteúdos / tarefas					
		Relaciona a aula com as etapas anteriores e posteriores					
	Condução da aula	Coloca-se e circula corretamente pelo espaço					
		Explica clara e oportunamente a matéria					
		Utiliza alunos ou meios auxiliares na instrução/correções					
		Utiliza períodos curtos de instrução					
	Qualidade e do Feedback	Utiliza FB sistematicamente e de diversos tipos					
		FB pertinentes, de forma correta e compreensível					
		Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos					
		Verifica se o FB teve o efeito pretendido (ciclo de FB)					
	Conclusão da aula	Aula termina de forma progressiva					
		Efetua um balanço da aula					
Utiliza o questionamento para controlo dos conhecimentos							
Existe extensão da matéria abordada							
GESTÃO	Gestão do tempo	Gestão do tempo de aula					
		Gestão do espaço, material e dos grupos de alunos					
		Aula decorre segundo o plano de aula, com atitudes e					

		intervenções adequadas do professor					
	Organização /transição	Excepcional organização da aula e das transições					
		Completa a informação (regras e cuidados a ter)					
		Doseamento das tarefas adequados aos alunos					
CLIMA / DISCIPL	Controlo	Excepcional capacidade de controlo dos alunos					
		Solicita aos alunos a superação das suas capacidades					
		Corrige, estimula e estrutura o comportamento dos alunos					
		Estimula as atitudes de empenhamento dos alunos, realçando-as durante a aula					
	Comunicação	Comunicador por excelência, captando a atenção do aluno e passando facilmente a mensagem					
		Utiliza linguagem técnica compreensível e adequada					
	Decisões de ajustamento	Perante situações imprevistas e complexas, revela capacidade excepcional para as ultrapassar, adaptando-se e integrando-as no plano previsto					

Anexo VI - Ficha de Observação de Aula

Legenda: NO – Não observado | Nível 1 – Não cumpre | Nível 2 – Cumpre | Nível 3 – Cumpre muito bem

ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA

DIA DESPORTIVO

28 DE OUTUBRO DE 2021

MANHÃ

TARDE

• 3º CICLO •
**PEDDY-PAPER
DESPORTIVO**

• SECUNDÁRIO •
**TORNEIO
BASQUETEBOL 3X3**

MÁXIMO DE 5
ALUNOS POR
EQUIPA DA
MESMA TURMA

MÁXIMO DE 3
ALUNOS POR
EQUIPA DA
MESMA TURMA

INSCRIÇÕES JUNTO DO TEU PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ATÉ SEXTA, 22 DE OUTUBRO

Anexo VII - Cartaz "Dia Desportivo"



EDUCAÇÃO



CORTA MATO ESCOLAR

2021

17 DEZ



ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA

ESCALÕES

ANO DE NASCIMENTO

DISTÂNCIAS

MASCULINO

FEMININO

INFANTIL A

2013, 2012, 2011

1000m

1000m

INFANTIL B

2010, 2009

1500m

1500m

INICIADO

2008, 2007

2500m

2000m

JUVENIL

2006, 2005, 2004

3500m

2500m

JUNIOR

2003 (Sub 21)

3500m

2500m

Anexo VIII - Cartaz Corta-Mato Escolar




REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
LIMA - DE - FÁRIA
CARVALHESE

MEGA-SPRINTER

2021 / 2022



23 FEVEREIRO



ESCOLA SECUNDÁRIA LIMA-DE-FARIA

Provas

- Corrida Velocidade 40 metros
- Corrida 1000 metros
- Lançamento do Peso
- Salto em Comprimento

ESCALÕES	ANO DE NASCIMENTO
INFANTIL B	2010, 2009
INICIADO	2008, 2007
JUVENIL	2006, 2005, 2004
JUNIOR	2003 (Sub 21)

Anexo IX - Cartaz Mega-Sprinter



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



**XXIII MARATONA
VOLEIBOL** 

**6 ABRIL 2022
9H - 17H**

4X4 MISTO

**2 RAPAZES E 2 RAPARIGAS
MÁX 6 ALUNOS ENSINO SECUNDÁRIO**

**Inscrições até 1 de Abril
Grupo de Educação Física**

Anexo X - Cartaz XXIII Maratona de Voleibol

Anexo XII - Questionário - *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ)

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

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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

Anexo XI - Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

André Marques

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


Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo I – Questionário

Questionário

Olá! Pedimos que sejas o mais sincero nas respostas dadas para, desta forma, podermos tornar as aulas de 

Coloca um código da seguinte maneira: Por exemplo, um aluno do 9º ano, turma LF2, com mãe chamada Maria e nascido em 2007 ficaria 9LF2M2007 *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Ano de escolaridade *

Texto de resposta curta

Sexo *

Masculino

Feminino

É federado nalguma modalidade? *

Sim

Não

Se sim, qual? Há quanto tempo?

Texto de resposta curta

Os teus pais são ativos (fazem atividade física pelo menos 3x por semana ou dedicam pelo menos 3h a fazer atividade física)? *

Sim

Não

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.

Eu participo nas aulas de EF...

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer *

Discordo Totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo Totalmente

2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos *

Discordo Totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo Totalmente

3. Porque as aulas de EF são divertidas *

Discordo Totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo Totalmente

4. Mas não sei porquê

*

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

5. Porque é o que é suposto eu fazer

*

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

6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse

*

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

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

*

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

8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos

*

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

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

*

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

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

*

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

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

*

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

12. Porque quero melhorar a minha execução na EF

*

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

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

*

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

14. Porque é obrigatório

*

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

15. Porque fico incomodado quando não o faço

*

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

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

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

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

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

18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF *

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