



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

**SÍLVIA SUSANA RODRIGUES**

2018281939

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES NO  
ANO LETIVO 2022/2023**

**MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ENTRE ALUNOS PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE ATIVIDADE  
FÍSICA REGULAR**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, ORIENTADO PELO PROFESSOR  
DOUTOR BRUNO AVELAR ROSA, APRESENTADO À FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Junho 2023



Sílvia Susana Rodrigues

2018281939



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO DA TURMA DO 8º C NO ANO LETIVO DE  
2022/2023**

## **Motivação dos Alunos Para as Aulas de Educação Física entre Alunos Praticantes e Não Praticantes de Atividade Física Regular**

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

**Orientador:** Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra, 2023

Rodrigues, S. (2023). *Relatório Final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da Turma 8°C, no ano letivo 2022/2023. Motivação dos Alunos Para as Aulas de Educação Física entre Alunos Praticantes e Não Praticantes de Atividade Física Regular*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Sílvia Susana Rodrigues, aluna nº2018281939 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº27-A, secção V, do Regulamento Pedagógico da UC- Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, 20 de junho 2023

*Sílvia Susana Rodrigues*

---

(Sílvia Susana Rodrigues)

## AGRADECIMENTOS

Para o fecho deste ciclo não poderia deixar de prestar o meu maior agradecimento por toda a ajuda, carinho, confiança e apoio que muitos depositaram em mim. Todo o meu progresso pessoal e profissional se deve às pessoas que me acompanharam, neste percurso.

Agradecer à minha mãe e pai, pilares na minha vida e em toda a minha formação, que me mostraram sempre que em todos os aspetos da nossa vida deveremos encarar os desafios de frente, lutar e persistir. Obrigada por todas as oportunidades de vida que me proporcionaram, pela pessoa e personalidade que fincaram em mim, sem vocês estas etapas não faziam sentido.

Agradecer à minha família, que sempre mostraram o verdadeiro significado desta palavra, por toda a união, carinho e apoio mútuo que existe entre nós. Que nunca termine. Em especial aos meus avós, os que cá estão e aos que passaram para o outro lado da linha da vida, por sempre terem mostrado que o esforço e sacrifício compensam, espero que estejam orgulhosos desta neta que também ajudaram a criar.

Agradecimento especial ao professor orientador da EBSQF que sempre esteve presente em todos os momentos do nosso estágio, tornando-nos os melhores profissionais possíveis através da sua orientação prestável, conhecimentos e experiências transmitidas. Ao professor orientador da FCDEF-UC que se mostrou disponível e presente ao longo do EP e que mostrou total apoio em todos os conteúdos de investigação, o meu sincero obrigada.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, que sem eles este caminho não poderia ter sido tão rentável como foi. O meu muito obrigada pelo espírito de grupo, união e trabalho que existiu em todas os dias de estágio, pelas conversas e risos que conseguíamos fazer independentemente de todo o stress.

À turma do 8<sup>o</sup>C, que apesar de nem sempre ter sido fácil, proporcionaram características profissionais reveladoras aula após aula. Guardo-os com carinho, acreditando ter correspondido às suas expectativas quanto à sua formação. A toda a EBSQF e Grupo Disciplinar, ao pessoal docente e não docente por me terem integrado e acolhido tão bem, tal como esperava que acontecesse.

Por fim, mas não menos importante, a todos os meus amigos, aos que a FCDEF me deu e aos que me acompanham desde muito cedo, obrigada por toda a amizade, disponibilidade, apoio e felicidade que me proporcionam. Obrigada por me proporcionarem momentos inesquecíveis que surgirão para sempre na minha memória.

A todos, o meus mais sincero obrigada!

## RESUMO

Serve o presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, descrever e analisar reflexivamente o processo de iniciação à Prática Profissional.

A reflexão desenvolvida é o culminar da formação desenvolvida no Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores junto da turma 8<sup>o</sup>C no ano letivo 2022/2023. Esta ação permite à Estagiária incorporar toda a sua aprendizagem numa intervenção pedagógica real ao longo de um ano letivo, exercendo o papel desafiador e preponderante de um Professor.

O Relatório de Estágio está organizado em três capítulos: Contextualização da prática pedagógica, Análise reflexiva da prática pedagógica e Desenvolvimento do Tema-Problema

No primeiro capítulo, é apresentada a história de vida da estagiária e feita uma caracterização do contexto escolar em que a mesma atuou. O segundo capítulo consiste numa reflexão crítica de cada área de intervenção, onde se designam as capacidades atingidas, desafios enfrentados e estratégias utilizadas para os superar, visando a promoção de autoformação de excelência na área. Por fim, a última parte é referente ao aprofundamento do Tema-Problema, pretendendo-se com este a aquisição de capacidades básicas para investigação através da sua aplicação no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Análise reflexiva. Motivação dos Alunos.

## **ABSTRACT**

The present internship report, developed within the scope of the Master's degree in Physical Education Teachers Training of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, aims to describe and reflexively analyse the process of initiation to the professional practice.

This reflexion is the pinnacle of the training developed within the Teacher Training at the middle and secondary school "Quinta das Flores" with class 8<sup>o</sup>C in the academic year 2022/2023. This action allows the intern to incorporate all her apprenticeship in a real pedagogical intervention throughout the academic year, as she exerts the challenging and ruling role of a teacher.

The internship report is organised into three chapters: contextualization of the pedagogical practice, reflexive analysis of the pedagogical practice and development of the theme-problem.

In the first chapter, the intern's life story is presented and a characterisation of the scholar context within which she acted is made. The second chapter consists of a critical reflexion of each area of intervention, where the skills acquired, the challenges faced and the strategies used to overcome these are outlined, striving to promote self-training of excellence in the field. Finally, the last part refers to the deepening of the theme-problem, where the intention is the acquisition of basic research skills through their application in the scholar context.

**Keywords:** Teacher Training, Physical Education, Reflexive analysis, Pupil motivation



# ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	VII
<b>ABSTRACT</b> .....	VIII
<b>Índice de Tabelas</b> .....	XII
<b>Índice de Figuras</b> .....	XIII
<b>Índice de Anexos</b> .....	XIII
<b>Introdução</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA</b> .....	2
<b>1. História de Vida</b> .....	2
<b>2. A EBSQF</b> .....	3
2.1. Caracterização da Escola .....	3
2.2. Caracterização do Núcleo de Estágio .....	5
2.3. Caracterização do Grupo Disciplinar .....	6
2.4. Caracterização da Turma .....	6
<b>CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLETIXA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	8
<b>Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem</b> .....	9
<b>1. A conceção do Ensino</b> .....	9
<b>2. Planeamento do Ensino</b> .....	10
2.1. Plano Anual .....	11
2.2. Unidades Didáticas/Ensino .....	14
2.3. Plano de Aula .....	15
<b>Unidade Didática</b> .....	18
<b>3. Realização</b> .....	19
3.1. Intervenção Pedagógica .....	20
3.2. Instrução .....	20
3.3. Gestão .....	23

3.4.	Clima e Disciplina.....	26
3.5.	Decisões de Ajustamento .....	29
<b>4.</b>	<b>Avaliação .....</b>	<b>32</b>
4.1.	Avaliação Formativa Inicial.....	33
4.2.	Avaliação Formativa .....	34
4.3.	Avaliação Sumativa .....	36
4.4.	Autoavaliação .....	37
<b>5.</b>	<b>Estilos, Métodos e Estratégias de Ensino .....</b>	<b>38</b>
<b>6.</b>	<b>Coadjuvação noutro ciclo de Escolaridade .....</b>	<b>40</b>
	<b>Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar .....</b>	<b>44</b>
	<b>Área 3- Atividades de Projetos e Parcerias Educativas .....</b>	<b>46</b>
1.	Definição e Organização das Tarefas .....	46
	<b>Área 4- Atitude Ético-Profissional.....</b>	<b>50</b>
	<b>CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA .....</b>	<b>53</b>
1.	Resumo .....	53
2.	Abstract .....	53
3.	Introdução .....	54
4.	Revisão da literatura .....	55
	O Papel da Educação Física.....	55
	A motivação .....	57
	Motivação e Educação Física.....	58
	Teoria da Auto-determinação .....	59
	Teoria da Autodeterminação aplicada à Educação Física.....	61
<b>5.</b>	<b>Metodologia.....</b>	<b>63</b>
a.	Pergunta Inicial.....	63
b.	Objetivo Geral .....	63
c.	Objetivos Específicos .....	63

d. Hipóteses .....	63
e. Variáveis:.....	63
f. Amostra .....	64
g. Instrumentos .....	66
h. Procedimentos de Recolha de Dados.....	68
i. Procedimentos de Análise de Dados .....	68
<b>6. Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>70</b>
<b>7. Discussão .....</b>	<b>74</b>
<b>8. Conclusão .....</b>	<b>77</b>
<b>9. Bibliografia.....</b>	<b>79</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>83</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>84</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>90</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Calendário Escolar do ano letivo 2022/2023. ....	13
Tabela 2- Desafios do Planeamento do Ensino. ....	18
Tabela 3- Desafios da Realização. ....	30
Tabela 4- Desafio da Avaliação. ....	37
Tabela 5- Desafio na Coadjuvação noutro ciclo de Escolaridade. ....	42
Tabela 6- Desafios na Assessoria à Direção de Turma. ....	45
Tabela 7- Atividades desempenhadas no Estágio Pedagógico, Funções e Objetivos. ....	48
Tabela 8- Formações Estágio Pedagógico e Pessoais. ....	51
Tabela 9- Continuum da autodeterminação de acordo com Deci e Ryan (2000) com adaptado de Oliveira & Silva (2016). ....	61
Tabela 10- Ano de Nascimento dos Respondentes. ....	65
Tabela 11- Sexo dos Respondentes. ....	65
Tabela 12- Ano de Escolaridade. ....	65
Tabela 13- Área Científica dos Respondentes ....	66
Tabela 14- Prática de Desporto ou Exercício Físico regular e fora do horário letivo. ....	66
Tabela 15- Perguntas e subescalas no questionário PLOCQ adotado por Teixeira et al. (2018). ....	67
Tabela 16- Teste de Normalidade. ....	69
Tabela 17- Análise Descritiva das variáveis entre os praticantes e não praticantes ....	70
Tabela 18- Teste Mann-Whitney. ....	72
Tabela 19- Estatística do teste Mann-Whitney ....	72
Tabela 20- Tabela Descritiva para analisar as diferenças estatisticamente significativas entre grupos. ....	73

## **Índice de Figuras**

Figura 1- Recursos Espaciais da EBSQF .....	5
---	---

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 2- Gráfico Barras Média das Regulações da Motivação entre Praticantes (Sim) e Não Praticantes (Não).. .....	71
---	----

## **Índice de Anexos**

Anexo 1- Inventário .....	91
Anexo 2- Plano Anual .....	100
Anexo 3- Exemplo de Sequenciação Conteúdos Basquetebol.....	101
Anexo 4- Exemplo Rotação de Espaços .....	102
Anexo 5- Exemplo Plano de Aula.....	103
Anexo 6- Exemplo Folha de Observação.....	104
Anexo 7- Exemplo Folha Sumativa Voleibol.....	105
Anexo 8- Exemplo de Autoavaliação.....	105
Anexo 9- Cartaz Torneio 1º Período .....	105
Anexo 10- Cartaz Peddy Paper 2º Período.....	105
Anexo 11- Certificados de Participação e de Cursos .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

EF- Educação Física

NE- Núcleo de Estágio

EBSQF- Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

EACMC- Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

UD- Unidade didática

GMD- Gabinete de Mediação Disciplinar

PEA- Processo de Ensino Aprendizagem

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

AE- Aprendizagem Essenciais

PA- Plano Anual

CT- Conselho de Turma

DT- Diretora de Turma

## **Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) que é parte integrante do plano de estudos de 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

Proveniente de uma intervenção pedagógica em contexto real de Ensino da Educação Física, o EP foi desenvolvido através do acompanhamento de uma turma de 8º ano de escolaridade no ano letivo 2022/2023, sob orientação e supervisão do professor cooperante da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.

Na realização do EP, pretende-se que todos os alunos do último ano do MEEFEBS solicitem e protagonizem o papel preponderante da carreira docente, demonstrando todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, aplicando-os e definindo estratégias que superem os desafios encontrados ao longo de cada sessão de aula.

Durante o ano letivo de Intervenção Pedagógica, permite-se que sejam aperfeiçoadas e adquiridas novas capacidades de ensino, sendo esta ação um ponto fulcral para o Professor-Estagário, visto que é nesta circunstância em que os principais erros possam ser cometidos, para que haja a sua correção e superação. Esta formação em contexto real origina também a construção de uma identidade própria, em cooperação com professores de vasta experiência e com o contacto com os próprios discentes.

Posto isto, o relatório que se segue é composto por três capítulos, dos quais a contextualização da prática, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica exercida e o aprofundamento do Tema-Problema.

Esta reflexão direcionada em cada capítulo permite a que todos os acontecimentos ocorridos sejam analisados, criticados e fundamentados com base em todas as experiências, contexto e conhecimentos conseguidos, que influenciaram positivamente ou negativamente a nossa intervenção no ano letivo.

# CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

O capítulo que se segue tem como intuito a apresentação de uma reflexão minuciosa de todas as expectativas iniciais e a designação de todo o contexto do EP.

## 1. História de Vida

*"A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás; mas só pode ser vivida, olhando-se para frente"* - Søren Kierkegaard

O pensamento mantido por Kierkegaard reflete o que deverá ser a perspectiva diária da nossa vida. Nunca deveremos agir exclusivamente em conformidade com o passado, mas sim com o que ainda há para viver, levando sempre no pensamento as experiências, positivas e negativas, pelo qual já passamos. Serão elas histórias e memórias que nos farão agir perante novos desafios e realidades do mundo.

Este sempre foi e será o meu lema de vida, do qual detenho diariamente em todos os desafios, conquistados ou falhados. Todo o nosso caminho deverá ser retido e compreendido num conjunto de aprendizagens que farão crescer, devendo manter o rumo e foco para o dia de amanhã.

Todo este lema foi também transportado para mim através da minha família que sempre demonstrou que é perante as dificuldades que se revelam os mais fortes, é com trabalho árduo que surgem as conquistas. Ao longo da minha vida nunca tive uma linha contínua retilínea para todos os meus objetivos, existindo algumas curvas até conseguir chegar ao mesmo.

O desporto e atividade física estiveram muito presentes desde os meus dias de criança até à idade atual. E sendo residente numa aldeia, gerou-se em mim o domínio de um estilo de vida ativo e saudável, desde a prática de natação a partir dos 6 anos até aos 12 numa visão formativa, a paixão pelo futebol, danças e jogos lúdico-desportivos nos intervalos e, em seguida, tornar-me federada em atletismo.

O conjunto destas práticas ao longo da vida, assim como o desenvolvimento motor que a Educação Física (EF) me proporcionava, fruto do empenho, esforço e dedicação determinados, fizeram com que chegasse ao final do 9º ano tomando decisão de ingressar pela vertente desportiva desde logo. Para isto, e com total apoio dos meus pais, frequentei durante o



meu secundário um curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF)

Este foi apenas um grande passo para a decisão final: entrar na FCDEF. Depois desse objetivo conquistado, e ainda que já levasse esse pensamento desde o 10º ano, o próximo que determinei seria a candidatura para o Mestrado em Ensino de Educação Física, uma vez que no decorrer da licenciatura, todas as unidades curriculares da vertente de Ensino proporcionaram-me um grande gosto, autorrealizando-me diariamente.

Mantendo o foco, disciplina e determinação para conquistar todas estas fases, foi vez de seleccionar também uma Escola para realizar o Estágio Pedagógico (EP), e claramente que não poderia ser outra que não a que me tinha proporcionado tão bons momentos, a EBSQF.

Agora que recordo todo o processo, revejo que todos os valores transmitidos que fizeram a pessoa que sou hoje: determinada, persistente, com gosto por novas aprendizagens. Esta foi uma escada que demorou a ser construída, mas da qual estou inteiramente satisfeita. Todavia, ela não ficará por aqui, pois permanecem novos desafios e metas que quero alcançar, sendo para isso necessário continuar a construir e subir por esta escada da vida.

## **2. A EBSQF**

### **2.1. Caracterização da Escola**

A EBSQF, instalada na histórica cidade de Coimbra, sita na Freguesia de Santo António dos Olivais, ao fim do 38º ano. Foi no ano de 2010 que passou a integrar e partilhar o seu espaço com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC), constituindo uma marca diferenciadora em prol de outras escolas.

No que concerne à gestão curricular, no 2º e 3º CEB há possibilidade de incluir a vertente artística da música ou dança além do ensino regular. Já no ensino secundário, a oferta educativa é muito vasta, contemplando-se o ensino artístico especializado da música e da dança, cursos Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio Económicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e, por fim, Ensino Profissional (Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, o Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Desporto, Técnico Auxiliar de Saúde e o Instrumentista de Jazz, este em colaboração com a EACMC).

Conciliando instalações e equipamentos modernos para todo o processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), a EBSQF dispõe para toda a comunidade estudantil 4 blocos (A, B, C e D) com variadas salas de aulas, sendo que todas elas acomodam, no mínimo, 1 computador, 1 videoprojetor, uma tela e 1 quadro de escrita. Para certificar que todos os cursos denominados têm também condições favoráveis para todo o (PEA) que se conserva, a escola reporta ainda salas específicas como os laboratórios, salas de disciplinas como de Matemática, espaços ginnodesportivos cobertos e descobertos que abarcam um ensino diversificado de inúmeras matérias desportivas.

Aliando às instalações para o PEA, também se acrescenta instalações para fins de estudo, lazer e outros, como o caso do pequeno e grande auditório (lotação de 120 e 380 pessoas, respetivamente), a biblioteca escolar, sala de teatro e sala de dança.

Relativamente à prática da EF, a escola dispõe de 5 espaços em que 3 deles são cobertos (Pavilhão, sala de Ginástica/Dança e Campo Exterior Coberto), e dois deles não cobertos (Campo Exterior Coberto e Pista de Atletismo com caixa de areia).

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

Todos os valores que EBSQF íntegros são definidos com o propósito de investir nas aprendizagens de todos os seus discentes, garantindo as melhores condições que favoreçam a igualdade de oportunidades e sucesso.

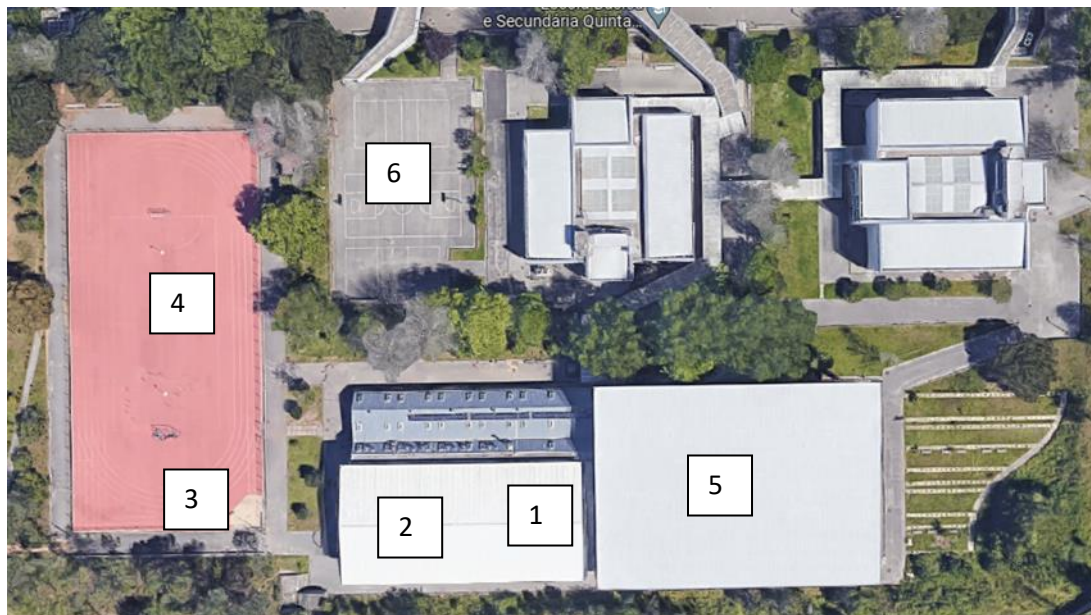
### **Recursos Espaciais**

A EBSQF dispõe de seis espaços destinados à lecionação das aulas de Educação Física, sendo eles (Figura 1):

- Espaço 1: 1/3 do Pavilhão + Sala de Ginástica;
- Espaço 2: 2/3 do Pavilhão
- Espaço 3: Pista de Atletismo;
- Espaço 4: Campo Exterior Descoberto;
- Espaço 5: Campo Exterior Coberto;

- Espaço 6: Campo Exteriores Descobertos de Alcatrão.

De denotar que o Espaço 6 não é diretamente relacionado à lecionação de Educação Física, sendo um espaço de recurso para possíveis imprevistos que possam surgir.



*Figura 1- Recursos Espaciais da EBSQF*

## 2.2. Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio (NE) do ano letivo 2022/2023 é constituído por três professores estagiários, sendo todos do género masculino, sendo todos do ano 2000.

Todos nos conhecíamos da licenciatura na FCDEF e do 1º ano do MEEFEBS, tendo uma maior relação de amizade e de companheirismo com um deles em face a todos os trabalhos de grupo desenvolvidos. Porém, desde o primeiro dia de início do EP que se desenvolveu rapidamente uma boa amizade, espírito de grupo, cooperação e união entre todos, possibilitando desde cedo um ambiente agradável e trabalhador entre todos.

Também o facto de o Professor Orientador da EBSQF orientar a lecionação das matérias iguais a todos e de, durante as reuniões semanais, atribuir que tarefas a desenvolver em grupo, como testes, sebentas, Unidades Didáticas, métodos e processos de avaliação, facilitou a partilha e entajuda diária que cada um dispunha para a concretização rigorosa dessas tarefas.

Defino este núcleo como um ótimo grupo do qual tive a possibilidade e gosto de fazer parte, tendo tido o apoio total em várias fases da minha vida, ganhando amigos. Com eles,

considero que aprendi e cresci um pouco mais, melhorando e desenvolvendo características pessoais e profissionais que me enriqueceram e irão acompanhar em etapas futuras.

### 2.3. Caracterização do Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar de Educação Física tem 13 professores na sua constituição, dos quais 11 são professores do sexo masculino e apenas 2 são professoras do sexo feminino. Uma vez que o EP se integra neste grupo, adicionam-se quatro professores estagiários.

Em todos os momentos, formais e informais, este grupo dinamizou espírito de entreatada e união, construindo e colaborando em prol da disciplina, dominando a totalidade do trabalho colaborativo.

Este foi notório inclusive na integração dos professores-estagiários no seio do grupo disciplinar, onde visivelmente nos receberam com total disponibilidade para qualquer apoio que providenciassem um excelente desempenho e formação profissional na área.

Também se destaca dentro do grupo o professor cooperante da EBSQF, professor sempre disposto a ajudar e contribuir para o nosso desenvolvimento profissional com o maior rigor possível, reajustando diariamente falhas e desafios através de interações formais e informais ao longo do Estágio Pedagógico. O professor assumiu um papel crucial nesta fase das nossas vidas, sendo um professor com experiência abrangente e dominador de várias formas e estratégias de ensino, tendo-nos passado sempre os seus conhecimentos para os apreendermos a dirigirmos de acordo com a nossa personalidade.

No fundo, a sua presença norteadora de sucesso e com espírito crítico face às nossas dificuldades desencadeou uma acentuada melhoria em todas as nossas capacidades, fazendo-nos reconhecer erros, como modificá-los e, a partir disso, colaborarmos uns com os outros com esse mesmo propósito.

### 2.4. Caracterização da Turma

De forma a conseguir caracterizar a turma com o intuito de entender o contexto relativamente ao qual estaria envolvida durante o presente ano letivo, foi previamente preparado pelo Núcleo de Estágio um questionário acerca da individualidade de cada elemento da turma,

desde o nível escolar, de saúde, hábitos alimentares e aos dados dos seus Encarregados de Educação.

Para tal, aplicou-se o questionário no Google Forms, tendo distribuído à turma um QR Code que os permitia aceder a todas as questões.

O 8º C é uma turma composta por 23 alunos, dos quais 15 são do género feminino e 8 do género masculino. Tal como explícito anteriormente sobre a oferta educativa imposta na escola, esta turma pertence ao ensino articulado da Música.

No que respeita às classificações e notas alcançadas, de forma geral, todo o conselho de turma rotulou como “muito bom”, sendo uma grande parte dos alunos bastante empenhados e dedicados, tendo bastante facilidade nas aprendizagens. Todavia, respeitante ao comportamento, o passado conselho de turma classificou-os como “negativo”.

De acordo com o supramencionado, também os alunos têm a capacidade reflexiva e a devida serenidade para revelar que estes rótulos são verídicos, tendo sido isto possível de constatar desde cedo na Ficha Individual preenchida por cada um, como também constatei isso nas aulas iniciais.

No que ao desporto diz respeito, observava-se que a grande maioria da turma sentia prazer pela disciplina, considerando-a importante.

Em conformidade com o anterior, este resultado seria uma possibilidade facilmente previsível devido à quantidade de praticantes, federados e não federados, que a turma tem. Aludindo ao desporto, a turma possui praticantes desde modalidades coletivas como Futebol, Voleibol, Hóquei em Patins (etc.) e modalidades individuais (no entanto sob possibilidade de se tornarem coletivas) como Ginástica, Remo, Karate, Ténis (etc.).

## CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLETIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pimenta e Lima (2012, p.123) referem que *“o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”*. A Prática Pedagógica engloba uma aprendizagem abrangente de tudo o compõe a profissão docente. O comprometimento que se coloca no início do EP contribui diariamente para a transformação de cada estagiário, permitindo entender que a formação inicial docente não é uma ação simples (Flores et al. 2019).

Quando se retrata a EF, é urgente a alteração sobre a atuação dos professores estagiários enquanto futuros docentes e responsáveis pela disciplina. Importa, assim, que haja um papel crucial de todos os agentes de intervenção experientes na carreira docente sobre ele, de forma que este possa adquirir todos os conhecimentos científicos e pedagógicos a fim de fazer prevalecer as competências de um professor de excelência (Bisconsini, Flores & Oliveira, 2016).

Aliado ao EP, a construção plena de um saber profissional exige também uma análise crítico-reflexiva sobre todo o processo de intervenção. Conforme Rodrigues (2007, p.14) *“é fundamental que esta prática da reflexão seja entendida como a melhor e mais eficaz de forma a dar resposta a uma atividade profissional que se caracteriza pela complexidade dos saberes e a incerteza das situações”*.

Posto isto, o capítulo que se segue finca a capacidade reflexiva de todas as ações realizadas nas Áreas 1,2,3 e 4 (Atividades de Ensino-Aprendizagem, Atividades de Organização e Gestão Escolar, Atividades de Projetos e Parcerias Educativas e Atitude Ético-Profissional, respetivamente).

## **Área 1- Atividades de Ensino-Aprendizagem**

O PEA engloba a confeção de um antes e um depois, isto é, determinar um prévio planeamento e, de seguida, uma avaliação. Qualquer ação pedagógica distinta deverá englobar um excelente planeamento, ação e avaliação, determinando depois uma reflexão íntegra das situações pedagógicas, intencionando uma melhoria de todas as suas fases (Leite, 2010).

No decorrer deste ponto, será feita uma análise reflexiva a todo o processo de EA, desde o seu planeamento, realização e avaliações determinadas.

Desde o primeiro dia de aulas que a nossa responsabilidade assentava na transmissão e adequação de conteúdos programáticos relevantes a todos os discentes da turma, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos.

Assim que determinados os objetivos e o modo em que decorreria o EP, fomos fixando na prática o conhecimento assimilado em todos os anos dedicados ao ensino, compreendendo, desde cedo, que este processo não seria uma tarefa fácil. O facto de liderarmos as aulas desde o início possibilitou ganhos absolutos sobre estratégias, estilos e modos de ensino, que deveriam ser (re)ajustados face às dificuldades de cada aluno, mostrando a necessidade de que diferenciar o ensino é crucial para aprimorar aprendizagens.

### **1. A conceção do Ensino**

Antes de qualquer planificação, é importante que o professor faça a conceção sobre todo o contexto do qual será alvo, com o objetivo de orientar rapidamente seu o planeamento.

Logo que estabelecido o primeiro contacto Orientador-Estagiários, foi definido um conjunto de tarefas que deveriam ser desenvolvidas antes do início do ano letivo, nomeadamente o conhecer a escola e todos os espaços à sua disposição e, posteriormente e assim que decididas as turmas com que cada estagiário ficaria comprometido, iniciar formas de conhecer todas as características dos seus alunos.

No seguimento deste processo, foi vez de iniciar a discriminação atempada de todas as matérias que se selecionariam para o presente ano letivo, para que a próxima etapa começasse a ser revista. Em função do anterior, e da escolha das matérias, foi vez de analisar aprofundadamente os Programas de Educação Física e suas Aprendizagens Essenciais

conforme o ciclo de estudos e o nível de cada turma. Todo o planeamento que se segue respeita as condições anteriores, permitindo cumprir e lecionar os conteúdos importantes em prol de um continuum de aprendizagem dos alunos.

## **2. Planeamento do Ensino**

Se na vida já é essencial definir alguns planos a curto, médio e longo prazo, no ensino a situação não é diferente, pelo contrário, é crucial. Conceição, Santos, Sobrinha e Oliveira (2016) definem que o planeamento é um “roteiro organizado de unidades didáticas para um ano”, devendo este deter elementos característicos de cada matéria a lecionar e respetivos conteúdos, objetivos gerais e específicos, métodos e estratégias de ensino, *feedback* essencial a transmitir, entre outras características que conceituam o planeamento pedagógico.

É então fulcral que o professor planeie todo o ano letivo, por períodos e pelas respetivas UD que constituem o plano de formação do presente ano. São esses elementos supramencionados que asseguram a racionalização da organização e coordenação das tarefas de aula, promovendo um ensino de qualidade a fim de serem transferidas aprendizagens à classe discente (Conceição et al., 2016; Diniz, 2020; Guo, 2020).

Mesmo quando há um avultado número de anos de serviço de um professor de carreira, continua a ser necessário a preparação eminente do ensino pedagógico para cada turma, independentemente do “livro didático” construído pelo próprio ao longo dos tempos (Conceição et al., 2016).

Por esta razão, é dever do docente a criação de processos de planeamento rigorosos, sejam eles mais ou menos formalizados, desde que configurem a tomada de decisão prévia para cada matéria (Leite, 2010). Assim sendo, a conceção de um planeamento com um propósito determinado perfaz a que haja uma ação com maior concisão e pormenorizada (Roldão 2009; Carneiro 2016).

Planear é a forma facilitada que um professor tem em estabelecer metas e definir o conjunto de métodos e estratégias apelativos para as atingir (Luckesi, 2011), sendo por isso também necessário que haja um conhecimento geral da turma, para que a definição de objetivos seja realista.



Por este meio, o professor, enquanto planeador e favorecedor de um PEA atingível, deverá focar-se nos programas destinados à disciplina (no caso da EF as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Programa Nacional de Educação Física - PNEF), assim como possuir conhecimento sobre o nível de proficiência motora da turma, determinando os seus níveis de aprendizagem mínimos, em face do número disponível de aulas, de modo a distribuir com cuidado e rigor todos os conteúdos programáticos.

Nesta retrospectiva, o momento de planeamento do ensino pedagógico levou a que se tivesse em atenção todas as aprendizagens essenciais das diferentes matérias e, consoante o nível que se encontrasse a turma, definir os conteúdos apresentados para cada nível de ensino, facilitando o conjunto de aprendizagens a serem instruídas.

Para que haja um criterioso planeamento, Santos e Perin (2013) referem que este deve ser dividido em três etapas, sendo a primeira o plano anual, onde se pretende que o professor defina e coordene todas as etapas e matérias a abordar, relacionando o conjunto de conteúdos e metodologias plausíveis; a seguinte são os planos de aula onde se elaboram objetivos e tarefas específicas para uma aprendizagem efetiva e, por último, a etapa de aperfeiçoamento e reflexão, que leva o professor a entender se os objetivos estipulados foram, ou não, alcançados.

Bento (2006, p.87) retrata que

*“um planeamento do ensino a longo prazo, centrado na concepção didáctica da unidade temática, cria os melhores pressupostos para a realização do ensino, para a formação racional e consciente de conhecimentos e competências fundamentais, para um trabalho contínuo e sistemático no processo de educação e para a utilização mais eficaz do tempo disponível”.*

Em consonância com os autores, este contexto define três fases do planeamento, sendo o plano anual o nível macro, que engloba a primeira fase, as UD a nível meso como a fase secundária e, por fim, a nível micro, os planos de aula.

Na mesma linha de pensamento, segue-se o momento de reflexão após passagem por todas estas fases e principais dificuldades sentidas na sua concretização.

## 2.1. Plano Anual

No que concerne ao Plano Anual (PA), consideram-se algumas componentes basilares para um correto planeamento, nomeadamente quanto à definição dos objetivos, conteúdos,

métodos e estratégias de ensino, assim como modos de avaliação desses parâmetros (Santos & Santos, 2023).

A sua confeção propicia ao ensino um instrumento norteador para a realização, tornando o delineamento de objetivos e posterior preparação das aulas um método facilitador e viável à prática (Stanescu, 2013). Portanto, um bom planeamento é aquele que se organiza, sintetiza, prevê e ajusta decisões, tudo em prol de uma otimização da ação a nível micro (Leal, 2005).

Sendo a primeira fase do planeamento, a longo prazo, e de forma a facilitar todo o PEA, o plano anual foi desenvolvido sob todas as orientações para cada UD, ajustando-as ao *Roulement* das instalações, objeto esse que foi decidido e aprovado na primeira reunião do grupo disciplinar, confrontando-se a rotatividade a cada 7-8 semanas.

O facto de realizar um planeamento rigoroso permite a que não haja improvisação e se siga uma linha sobre todos os objetivos a atingir, cumprindo assim o principal foco de um professor: as aprendizagens a serem absorvidas pelos alunos (Cooper et al., 2016)

Uma vez que o método de ensino adotado pela EBSQF é o modelo por blocos, favorecendo o planeamento e sequenciação de conteúdos, dado que se concentra toda a UD num período. Deste modo, ainda que seja um modelo tradicional e face ao número de docentes de EF e de espaços viáveis à prática, o respetivo modelo permite que o PEA não tenha interrupções, desenvolvendo as capacidades físicas e possibilitando ao professor e alunos uma avaliação/autoavaliação sobre as mesmas.

Por sua vez, no PA foram definidos os objetivos e os conteúdos segundo as AE e o PNEF, dado que estes modelavam o propósito e intencionalidade das aprendizagens a seres apreendidas (Santos & Santos, 2023). Logo que realizado, a sequenciação de conteúdos foi estruturada dentro do mesmo âmbito, elegendo especificamente os conteúdos a trabalhar, assim como os seus momentos de introdução, exercitação e consolidação para posterior avaliação. O êxito da ação ensino-aprendizagem surge do planeamento articulado entre o currículo nacional e seus programas adaptado ao contexto da turma e em todas as decisões tomadas pelo professor em função dos mesmos (Roldão & Almeida, 2018)

Dando atenção ao exposto, a etapa seguinte passou por planificar as UD decididas em conformidade com o Orientador, sendo o foco envolver novas matérias ou as que não haviam sido trabalhadas nos últimos 2 anos.

Nesta senda, em consonância com as 7-8 semanas de rotatividade assim como o horário de Educação Física que tinha a nossa turma (segunda-feira 11h00 – 11h45 e quinta-feira 15h30 – 17h00), o delineamento da sequenciação repartiu-se ao longo de todos os blocos de aula disponíveis.

Este instrumento facilitou os posteriores planos de aula, que englobavam informação mais detalhada acerca dos conteúdos. No entanto, importa salientar que este documento era totalmente moldável ao longo das semanas (Leite, 2010) devido a possíveis eventualidades escolares, como o caso de greves, visitas de estudo ou outras situações imprevistas que prejudicassem o normal funcionamento das aulas.

Esta forma de planear o ensino permite, a nível da EF ser mais diversificada e a nível do ensino viabiliza uma maior exercitação e desenvolvimento da proficiência motora dos alunos para cada modalidade, tornando o PEA centrado nos mesmos (Silva, 2022).

Na Tabela 1 estão representadas as datas e durações de cada período, com interrupções e feriados ao longo de cada um. Este facilitou todo o processo para um planeamento minucioso, tal como as datas do *roulement* (Anexo 4) para a conceção do plano anual (Anexo 2).

Tabela 1- Calendário Escolar do ano letivo 2022/2023.

Período	Duração	Interrupções Letivas	Feriados	Nº de Aulas	
				45´	90´
1º	16 de setembro a 16 de dezembro	19 de dezembro a 2 de janeiro	1 de dezembro 8 de dezembro	13	11
2º	3 de janeiro a 31 de março	20 de fevereiro a 22 de fevereiro 3 de abril a 14 de abril	Carnaval 20 de fevereiro	11	13
3º	17 de abril a 14 de junho	Não tem interrupções	1 de maio 8 de junho	8	7

No que concerne às possíveis dificuldades, reitera-se que nesta fase do planeamento não existiram limitações na sua concretização, também graças à preparação do MEEFBS e da total disponibilidade do Orientador em rever sempre a sequenciação antes da sua finalização, de modo a ficar aprovada e se tornar um instrumento orientador para os planos de aula.

## 2.2. Unidades Didáticas/Ensino

A UD é parte integrante do PA devendo, por esta razão, abranger toda a matéria específica que contribuirá para a formação e desenvolvimento de cada discente, sendo crucial a conceção do mesmo de acordo com a caracterização da turma (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019).

De acordo com Veríssimo, González e García (2016), é um meio de definir todos os objetivos didáticos a alcançar pelos formandos, sendo em simultâneo um formato clarificador das aprendizagens a adquirir dentro de um processo coerente que obedeça uma progressão metódica.

Nesta perspetiva, a realização da UD de cada modalidade aborda uma breve contextualização histórica, valor formativo específico, capacidades motoras envolvidas, regras determinantes e seus gestos/elementos técnicos e táticos. Abrangendo as características de cada modalidade, consideram-se também os elementos e conceitos psicossociais expetáveis para o normal funcionamento das aulas, calendarização das mesmas pelos conteúdos a aprender, objetivos específicos face ao nível motor, que será um norteador para o professor, assim como os métodos, estratégias de ensino e avaliação ao longo de toda a formação dos discentes.

Este instrumento proporciona ao professor uma forma secundária de organizar e programar as sessões de aprendizagem para um foco total nas aprendizagens dos alunos (Veríssimo, González & García, 2016), conforme o primeiro planeamento por meio da consulta do PNEF e AE.

Além das vantagens referidas anteriormente, na UD existe a oportunidade de constar os principais métodos e estratégias que serão utilizadas nas diferentes sessões, acordando a nível micro (plano de aula) qual o que se adaptará firmemente em função das tarefas propostas. As metodologias do ensino são uma linha orientadora em prol da aprendizagem (Santos & Santos, 2023), em face do papel do professor e dos alunos na aula, sendo um ponto significativo em toda a preparação das imersas tarefas da matéria. Por sua vez, e respeitando as indicações remetidas pelo Orientador, assim como segundo a caracterização feita da turma, decidiu-se que o método de ensino fulcral para a obtenção de aulas fluidas seria o de comando, ou seja, todas as tomadas de decisão assim como o guia das tarefas foram tomadas de forma a ter total controlo da disciplina, apontando a um clima positivo (Costa, 2017).

No mesmo mote, Santos e Santos (2023, p.1) estipulam que as estratégias são “*um conjunto de ações intencionais e planejadas pelo professor*”, de modo a alcançar o objetivo definido em proveito das aprendizagens, alcançando o sucesso da aula. Dentro de várias, estratégias, uma das adotadas passou pela separação de alguns alunos assinalados e definição prévia de grupos, rentabilizando o tempo útil de aula e influenciando positivamente o clima e disciplina de aula, sendo outras tomadas para a especificidade dos exercícios.

Nesta senda, tanto o método como as estratégias adotadas foram sempre pensadas de modo a reunir as condições necessárias para a construção de conhecimento de toda a turma, adequando-se às características gerais, ponto crucial enquanto pedagogo (Lopes, Cavalcante, Oliveira & Hypólito, 2014)

De todas as UD realizadas, a que suscitou os maiores desafios na sua preparação foi a de Atletismo, uma vez que o número de aulas era consideravelmente escasso para que existisse tempo útil para introduzir, exercitar e consolidar todos os conteúdos selecionados. Tendo isto em consideração antes do planeamento, e com intuito de facilitar a organização das aulas, foi escolhida apenas uma disciplina do grupo de saltos e lançamento, assim como as corridas de velocidade, barreiras e estafetas. Todavia, mesmo com um reduzido número de conteúdos, dentro do amplo reportório da matéria de atletismo, criaram-se dúvidas quanto à sequenciação que facilitaria o processo de ensino.

Tirando este desafio, todas as restantes UD realizadas não suscitaram dúvidas na sua preparação, uma vez que o número de aulas era significativo para todos os momentos até à consolidação dos conteúdos, sendo as avaliações muito positivas.

### 2.3. Plano de Aula

O plano de aula surge na necessidade de os professores encontrarem uma forma de compromisso e envolvência para a construção individual de cada discente, promovendo a necessidade de uma preparação consciente (Lopes et al., 2014).

Diante do exposto, a concretização de um plano de aula ajustado às necessidades e dificuldades dos alunos tende a ser meticuloso, com todo o cuidado e rigor a fim de prevenir situações discrepantes ao que foi planeado. É a sintonia com esta realidade que faculta ao pedagogo criar situações de aprendizagem acrescidas (Gomes, 2022).

Quando se trata da última fase do planeamento, Roldão (2009, p.56) refere que, depois de um planeamento e sequenciação, segue-se a vez de “*conceber e fundamentar a ação de ensinar*”, ou seja, determinar o modo de exercitação do ensino para que todos possam atingir os objetivos e, assim, ganhar competências. Para isto, o primeiro ato imprescindível é interligar as situações a objetivos, para que a definição de como se processará essa caminhada seja escrita com base nos tempos de exercitação, materiais, organização dos recursos pelo espaço e registo de formatos avaliativos que sejam úteis para a perceção das competências (Diedrich, Araújo & Rocha, 2020)

Utilizando o conceito passado em aulas de Didática da Educação Física I e II, os planos de aula seguem uma estrutura tradicional e organizada, dividida em 3 partes (Bento, 2006; Silva, 2022): inicial, onde se pretende familiarizar os objetivos para a sessão e incorporar o aquecimento com vista à realização dos exercícios seguintes; Fase Fundamental, que encaixa todo o propósito da sessão, com objetivos específicos para cada tarefa, organização dos exercícios, métodos, estratégias e critérios de êxito; Fase Final, que propicia um retorno à calma permitindo aos alunos a diminuição da intensidade e relaxamento.

Encarando o EP como um momento formativo para os professores estagiários, importa também destacar o ponto de fundamentação das escolhas tomadas, de modo que no final de cada sessão, cada professor possa reler e refletir se, de facto, os exercícios cumpriram as ideias previamente definidas e, caso contrário, modos de alterar para que as aprendizagens sejam assimiladas de outra forma (Oliveira, Rocha & Oliveira, 2018; Cabrito, 2009). Neste sentido, procurou-se sempre apurar no pós-aula, por meio de reflexões ponderadas, se a seleção das tarefas estimulou os discentes tal como planeado.

*“A aula decorreu com total harmonia e fluidez, o que auxiliou bastante o cumprimento dos objetivos da aula. Durante a minha circulação pelos grupos, estes apresentavam sempre novos elementos na coreografia e recebiam com agrado os meus feedback e propostas do que deveriam alterar para melhorar os elementos e figuras”* (Relatório de Aula 68 e 69, 23 de março 2023).

A forma de como se faz uma retrospectiva de avaliação tanto ao plano como à aula, gere uma maior capacidade de evolução para um professor, pois com base nos erros de planeamento e instrução, levará a que a sua função de pedagogo melhore e fique consistente (Leite, 2010).

*“No que concerne à gestão do tempo, as transações foram curtas, tendo conseguido cumprir todos os objetivos da aula, nos tempos pré-definidos.”* (Relatório 29 e 30, 24 de novembro 2022)

O facto de estipular objetivos para a sessão e para cada tarefa influenciou na organização da aula, uma vez que é esta definição que auxilia na sua programação, dando a entender aos alunos a direção do trabalho a ser realizado, para que haja predominância de sucesso e possibilidade de adquirir maiores índices de aprendizagem nas aulas que se seguem (Donet, Arribas, Mateu & Ramírez, 2016; Machado, 2021).

*“Os alunos auxiliaram-me no transporte e montagem do material, tendo depois iniciado a preleção com o intuito de estabelecer quais os objetivos para a presente aula e a sua dinâmica.” (Relatório de Aula 74 e 75, 20 de abril 2023)*

Podendo ser o plano de aula um instrumento previamente programado e norteador para o professor, deverá ser sempre considerada a possibilidade de o tornar também flexível e sujeito a avaliação, devendo ser ajustado em função da adesão, ou não, dos alunos às tarefas (Flory & Dillon, 2020). Por este motivo, é importante planear a aula considerando as necessidades e dificuldades dos alunos, de modo que o nível de participação e posterior construção de conhecimento seja viável a todos, originando progressões pedagógicas com variados níveis de dificuldade.

*“Conforme constatado na aula anterior, existiu inúmeras dificuldades quanto à junção dos deslocamentos com a execução dos gestos técnicos de um modo geral. Para reverter a situação, planeei o mesmo exercício, mas com uma diferenciação pedagógica que permitisse aos que tinham tido pouco êxito perceber como se realizava os deslocamentos corretos bem como importância do retorno à posição base.” (Relatório de Aula 7, 3 de outubro 2022)*

No contexto anterior, e quando se aplicam os exercícios, o professor demonstra a sua capacidade de ensino graças aos ajustes que delibera e face ao insucesso que a tarefa representa para os alunos. O uso de estratégias visuais, auditivas ou outro método proporciona nos discentes maiores probabilidades de alcançar sucesso. Para isto, importa uma plena à-vontade na tomada de decisões nos momentos certos (Flory & Dillon, 2020).

*“De forma geral, no que respeita o salto em comprimento, o meu feedback e observação foi adequada à prática e dificuldades dos alunos, assinalando desde logo a zona de chamada dos alunos para que soubessem qual a linha limite para saltarem e, quando revi que a maioria estava a saltar com plenitude técnica e tranquilidade, atingindo marcas distintas, recuei a zona de chamada para a linha anterior à que estava.” (Reflexão da Aula 77 e 78, 27 de abril 2023)*

Fazendo uma retrospectiva geral nas matérias coletivas, o objetivo dos planos de aula consistia em integrar novas metodologias de ensino e diferentes aprendizagens, que tornassem a modalidade mais desafiante e motivante, ao mesmo tempo que proporcionavam grande empenhamento motor em todas as sessões de aula.

*“O feedback obtido deste exercício por parte dos alunos foi não só a sua realização da tarefa com motivação, como também a obtenção de rigor técnico no passe, conforme o tempo de empenhamento motor. No final, os alunos cumpriram os critérios de êxito, excedendo as minhas expectativas, retirando o máximo proveito do exercício.” (Reflexão da Aula 23 e 24, 10 de novembro 2022)*

Nas modalidades individuais a intenção depositada nos planeamentos foi sempre o de tornar possível o espírito competitivo, por meio de torneios e de tiragem de tempos/distâncias, para que a motivação, empenho e esforço determinassem a positividade da aula.

*“ (...) foi afixado no quadro uma folha com os jogos do torneio, árbitros e quem deveria ir para a estação da força.” (Reflexão da Aula 14 e 15, 20 de outubro 2022)*

*“Os alunos estiveram sempre dispostos em cada função, com níveis altos de empenhamento motor.” (Reflexão da Aula 14 e 15, 20 de outubro 2022)*

Para melhor enquadramento, apresento de seguida alguns desafios sentidas na realização dos planos de aula, assim como estratégias para facilitar o progresso das mesmas.

*Tabela 2- Desafios do Planeamento do Ensino.*

<b>Principal Desafio</b>	<b>Estratégias para Ultrapassar</b>	<b>Resultado</b>
<b>Unidade Didática</b>		
Distribuir e cumprir os conteúdos a lecionar com clareza e ordem	Planear as aulas com antecedência;  Conversas constantes com o professor orientador e núcleo de estágio;  Procurar informações nos livros de EF da sala de departamento.	Desafio alcançado, principalmente graças às constantes conversas e troca de ideias com o orientador e colegas de estágio.
<b>Plano de Aula</b>		
Adequar os tempos das tarefas às execuções dos alunos nas primeiras aulas por não os conhecer.	Diminuir o conjunto de exercícios, desenvolvendo variantes estimulantes; Decisões de ajustamento face as necessidades de cada aluno	Desafio alcançado, sentindo que as estratégias utilizadas facilitaram esse progresso. Também o próprio conhecimento da turma foi uma forma rápida que ultrapassar a dificuldade.
Organizar a turma em grupos para criar maior tempo de empenhamento motor, atribuindo atenção repartida por todos, mas principalmente nos que tinham maiores dificuldades	Formulação prévia de grupos de trabalhos de forma a criar grupos homogéneos, para que existisse entreajuda;  Separar alunos com índice de problemática maior para diminuir problemas na fluidez e empenhamento motor da aula;	Desafio alcançado com as estratégias adotadas, assim como através de críticas construtiva do orientador que facilitaram na deteção dos erros e como melhorá-los.  O facto de deter conhecimento individual de todos os alunos, facilitou esta dificuldade, pois



	<p>Organizar todas as tarefas do ponto de vista estratégico da minha posição, de forma a ter visão sobre todos;</p> <p>Conversas diárias com o professor orientador e colegas de estágio.</p>	<p>era possível separar alunos perturbadores, que geralmente eram também os que apresentavam maior proficiência, podendo ajudar os colegas.</p>
--	---	---

### 3. Realização

O ponto que se segue retrata todo o processo após o planeamento: a realização. É esta que justifica todo o trabalho minucioso e rigoroso do planeamento do ano letivo por matérias, sendo também nesta circunstância que o professor transfere o domínio das situações planeadas no papel para o momento da ação (a prática dos exercícios) (Bento, 1987).

A realização representa, então, o papel de pedagogo: ensinar os alunos. É ele que se encarrega de toda a intervenção pedagógica necessária e viável à aquisição de comportamentos cognitivos e motores (Saraiva, 2019).

Por sua vez, o professor eficaz é aquele que domina com clareza todas as dimensões da realização, provenientes da intervenção pedagógica, ressaltando que todos os princípios pedagógicos são alcançados (Maia, 2022).

Ao longo do EP, foi na realização que ocorreu receios e onde o realce das dificuldades mostraram a importância de uma intervenção pedagógica eficaz e direcionada para os alunos, conforme as suas características gerais. Neste capítulo, existiu a designação de inúmeras estratégias e tentativas até que fossem todas elas aperfeiçoadas e/ou melhoradas para o contexto individual da turma.

A qualidade da intervenção pedagógica teve um progresso significativo, sendo ele fortalecido com o auxílio do conjunto de reflexões individuais e coletivas, como também com o conhecimento e relação professor-aluno ao longo das semanas de aulas.

### 3.1. Intervenção Pedagógica

Aranha (2004, p.30) dignifica a intervenção pedagógica como sendo a “*Sistematização de um conjunto de comportamentos referentes à intervenção do professor, que condicionam a atividade do aluno.*”

É na intervenção pedagógica que se remete a fase de ensino, articulando todas as dimensões no conjunto das várias tarefas, nomeadamente a instrução, gestão, disciplina e clima (Siedentop, 1983; Quina, 2009; Onofre & Costa, 2017).

Neste âmbito, as dimensões de ensino tendem a influenciar as aprendizagens dos alunos quando o uso delas é feito com eficácia e visando sempre a melhoria. O facto de um professor as utilizar com competência, predizerá um bom caminho para aprendizagem do discente. Todavia, nas suas sessões de ensino não deverá desagregá-las, mas sim interligá-las mutuamente, pois só desta forma é que possibilitará um meio de ensino agradável para aprender (Aranha, 2004).

### 3.2. Instrução

A instrução é o meio pelo qual o professor fornece um conjunto de informações relativas aos objetivos de cada tarefa. Esta forma permite envolver todos os discentes na aula através das informações que os esclarecem e os encaminham para o sucesso (Rosado & Mesquita, 2011; Vergara-Torres, 2021).

A interligação criada na instrução entre a demonstração, *feedback* e questionamentos faz com que todos eles se tornem essenciais a serem apresentados num contexto de sala de aula, uma vez que todos permitem o alcance de aquisição de aprendizagens (Santos, 2020).

Esta dimensão é, assim, uma forma direta de produzir aprendizagens, quando aliada às técnicas anteriores, transmitindo-se todos os conteúdos e informações relevantes que intencionalizam a sua prática em função da modalidade que exercitam (Barreiros, 2016).

Neste princípio, o uso da instrução e demonstração antes de cada exercício propicia uma garantia ao docente e a perceção da compreensão dos seus alunos, usufruindo depois de um breve questionamento para acentuar a sua perceção. Estas formas podem ser utilizadas com o

intuito de inteirar toda a informação relevante na tarefa, ou seja, o conjunto de objetivos e seus critérios de êxito.

Em momentos de preleção, o professor deverá procurar sempre ser sucinto e focar-se em aspetos essenciais que permitam a aquisição de conhecimentos dos alunos. Esta forma prevalece em níveis de concentração e compreensão elevados (Silva, 2015), diminuindo, também, a ocorrência de indisciplina.

O caso da demonstração requer uma intenção que deverá ser considerada pelo professor, pois redireciona para um formato prático todas as características técnicas a serem apreendidas pelos discentes, prevalecendo com este método um maior ganho de aprendizagem (Graça, 1991; Hattie & Timperley, 2007). No entanto, importa reiterar que para que os aspetos anteriores sejam cumpridos, é necessário que o professor avalie previamente os modelos utilizados, de modo a que estes cumpram todas as componentes críticas, salvaguardam-se enquanto um não modelo, instruindo verbalmente o aluno com competências para tal. Em caso desse modelo não existir na turma, deverá ser usado outro método, como por exemplo, vídeos.

Progredindo para outro aspeto crucial na instrução, retrata-se o *feedback*, suas vantagens, formas e tipos. Sabe-se que o *feedback* prevê e estabelece uma ligação entre os vários conteúdos a serem processados, sendo importante fazê-lo de forma diversificada. Neste âmbito, Rosado e Mesquita (2011) referem que os *feedback* descritivos e prescritivos refletem melhores aprendizagens, aliando nele os questionamentos.

O facto de se utilizar *feedback* visuais, verbais, cinestésicos ou mistos possibilita ao professor ter em sua posse um conjunto de hipóteses que facilitem a aquisição de aprendizagens dos alunos, podendo utilizá-los em função da proficiência motora dos mesmos.

Nesta senda, importa realçar também as vantagens dos questionamentos recordatórios a serem realizados no início, durante e pós a sessão. Este método transmite ao professor se os alunos compreenderam todos os objetivos da tarefa, sendo que o recordatório foi o que evidenciou ter melhores ganhos de aprendizagem para os alunos, conforme Rosado e Mesquita (2011).

Revelando todo o processo de instrução durante o EP, as preleções iniciais tinham sempre o objetivo de recordar os conteúdos abordados na última aula, assim como introduzir novos objetivos para a que se seguia. Este método inseria a presença de um questionamento recordatório direcionado à turma, sendo que em alguns casos se questionavam alunos

diretamente e, em outras, de forma voluntária. Num primeiro instante, as preleções tornaram-se muito longas, influenciando negativamente o clima e disciplina da aula, devendo-se considerar fazê-lo de forma sucinta e breve, provocando níveis de concentração elevados. Com o desenvolvimento profissional, estas características foram aprimoradas, conseguindo-se alcançar o pretendido ao longo das sessões práticas.

*“Tentei sempre que as instruções fossem breves e objetivas, para que a concentração e tempo de empenhamento motor fosse rentável. Porém, reflito que nesta dimensão e nesta aula, a minha prestação não foi tão boa quanto em aulas anteriores, pois perdi algum tempo útil de aula nas explicações dos exercícios e, principalmente, no início do torneio.”* (Relatório de Aula 14 e 15, 20 de outubro 2022)

*“No que concerne a instrução fornecida, foi muito breve e sucinta, focada sempre na compreensão rápida do aluno para evitar momentos de desconcentração e de comportamentos de desvio, proporcionando grandes tempos de empenhamento motor.”* (Relatório de Aula 76, 24 de abril 2023)

No que respeita à condução da aula, tanto a demonstração como os *feedback* foram técnicas implícitas na parte fundamental. Em muitos casos, a demonstração era feita por alunos com proficiência motora elevada, garantindo que o aluno “modelo” era suficientemente cumpridor de todas as características técnicas para os colegas que o observavam, enquanto íamos instruindo verbalmente alguns aspetos.

*“Foram utilizados sempre alunos com empenhamento e proficiência elevada para demonstrações, permitindo destacar pontos-chave para os restantes alunos bem como a supervisão da sua perceção do exercício.”* (Relatório de 5 e 6, 29 de setembro 2022)

Quanto à dominância do *feedback* nas sessões de aula, este foi de ordem descritiva e prescritiva, optando-se o uso de cada um em função do nível de proficiência motora e dificuldades apresentadas pelos alunos. Em certos casos, o *feedback* transmitido era feito de modo verbal e visual, como acontecia no badminton, ainda que existissem outros momentos que requisitavam o uso cinestésico, como no lançamento do peso ou no atletismo. Ao longo das aulas e ações de instrução, aquando da transmissão de *feedback*, era imperativo a certificação se este tinha sido adequado, garantido a perceção dos alunos.

*“(…) os feedback foram transmitidos para que os seus erros fossem corrigidos, procedendo a estes num formato verbal, verificando depois a sua compreensão e execução corrigida.”* (Relatório de Aula 25, 14 de novembro 2022)

Não obstante à importância relevante que o *feedback* apresenta para o processo de aprendizagem do aluno, reitera-se que esta técnica deverá ser alvo constante de execução ao longo de todo o contexto de ensino feita por nós, determinando-se que durante o EP este poderia ter sido aplicado com maior frequência em prol dos alunos, pois, possivelmente, haveria alguns

que possuíam maiores necessidades de receber instruções com qualidade, evidenciada ao longo de todas as matérias.

*“Considero também que o feedback dado foi um pouco insuficiente, devendo na próxima aula abordar novamente o exercício e transmitir com mais êxito os objetivos e critérios de êxito.”* (Relatório de Aula 41, 16 de janeiro 2023)

Fechando o ciclo de instrução da aula, contemplando a momento chave da consolidação das aprendizagens dos alunos, eram sempre evidenciadas preleções finais que tinham como propósito recordar os objetivos delineados e, em caso disso, cumpridos na referida aula. Este formato permitia destacar conclusões nos próprios discentes, possibilitando também a definição de novos objetivos para as seguintes aulas.

*“Já no final não consegui realizar os alongamentos estáticos planeados, tendo preocupado apenas com a realização do questionamento, para entender se a turma tinha compreendido as regras explícitas e as adotassem na próxima aula.”* (Relatório de Aula 22, 7 de novembro 2022)

### 3.3. Gestão

A gestão advém de um conjunto de procedimentos que promovem uma organização racional, tanto do tempo como recursos espaciais e materiais. Neste aspeto, os comportamentos adotados pelo docente podem influenciar o comprometimento dos alunos nas tarefas de aula, devido à programação e organização dos materiais e transições (Aranha, 2004; Quina, 2009; Santos, 2020).

Aliada ao anterior, o facto de um professor possuir a devida destreza para gerir todo o envolvente da aula levará ao aumento de rentabilização do tempo da aula o que, por sua vez, possibilita maiores ganhos de aprendizagem.

Aranha (2004) relata que existem um conjunto de destrezas que deverão ser cumpridas pelo pedagogo, de forma a tornar o PEA eficaz, sendo eles:

- Ter controlo iniciar da atividade;
- Pontualidade no início da aula;
- Brevidade no controlo de presenças;
- Ordenar rotinas para transições, reuniões e chamadas de atenção;
- Fornecer *feedback* e reforços positivos;
- Ser entusiasta e elogiador de comportamentos positivos;

- Jogos de organização rápida.

Antecedendo a primeira aula e em conversa com o professor orientador, foram indicados alguns aspetos que os professores estagiários deveriam levar em consideração, de modo a que a primeira impressão de um professor para a turma tivesse um papel determinante no desenvolver do ano letivo. A postura deveria ser firme perante os alunos com a finalidade de designar, desde o princípio, as regras preponderantes para a disciplina, estabelecendo desde logo o respeito consentido entre professor-aluno e entre colegas.

No início do 1º período, esta dimensão originou bastantes dificuldades no que respeita à gestão do tempo, sobretudo em aulas de 45 minutos. O facto de deixarmos 7 minutos para entrada dos alunos após o toque, e 10 minutos para saída antes do toque, ordenou a que o planeamento e sua realização tivessem de ser feitas com o máximo pormenor.

Pela limitada experiência neste processo, e estando conscientes que esta dimensão teria um impacto contrastante para uma aula harmoniosa e fluida, foi bastante importante a determinação de diversos meios para ultrapassar tal dificuldade, com o intuito de cumprir o objetivo final de cada aula: proporcionar um ambiente de aprendizagem para a turma.

Considerando o anterior, algumas estratégias passaram pelo controlo do número de exercícios, fazerem-se estações, reunir a turma sempre na mesma rotina, ou mesmo definir grupos estratégicos de trabalhos desde os momentos preliminares da aula.

De modo geral, a turma era muito pontual, pelo que o processo de controlo de tempo de início de aula e o controlo de presenças era feito com brevidade, facilitando no tempo disponível para a prática das modalidades. Contudo, o principal fator que se considerava como prejudicial na gestão do tempo era o clima e disciplina na maioria das aulas.

Com a intenção de restringir o máximo possível o anterior, optámos pela estratégia de realizar as tarefas por estações ou com a organização de grupos, determinando-se, previamente, quem seriam os elementos deles e afastando o mais possível os alunos que originavam perturbação. Considera-se que esta estratégia foi crucial depois de introduzir a restrição de tarefas, sobretudo nas aulas de 45 minutos, facilitando a ordem nas restantes dimensões. Ainda assim, ressalva-se que o domínio total da gestão do tempo apenas foi adquirida já no final das aulas da primeira matéria do 1º período, pois foi nesse momento que ficou claro para os alunos que deveriam ser afastados dos colegas.

*“A gestão do tempo é uma das dimensões que deverei dar mais destaque no meu planeamento e nas aulas práticas a lecionar, visto que é onde tenho apresentado maiores dificuldades no controlo. Em virtude do controlo do clima e disciplina da turma, prejudico de certa forma os tempos destinados aos exercícios e à saída da aula.”* (Relatório 4, 26 de setembro 2022)

Em relação às organizações e transições entre exercícios, foi, também, uma questão que exigiu um planeamento e ação rigorosa durante as primeiras sessões, tendo-se feito breves preleções explicativas antes dos alunos serem introduzidos na tarefa, para que existisse oportunidade de explicação prévia das variantes, caso existissem, e nas rotações. Este foi outro ponto que necessitou de solução rápida, dado que as preleções iniciais se tornaram demasiado longas, o que dificultava a concentração e disciplina daqueles alunos.

*“ (...) manteve os grupos definidos em cada meio-campo, para que a transição fosse rápida e a aula continuasse com fluidez.”* (Relatório de Aula 39 e 40, 12 de janeiro 2023)

No que se refere às transições, o facto de se ter adotado como estratégia a contagem decrescente para a rápida organização da turma em meia-lua, com prejuízo de castigo para os que não cumprissem, originou a que fossem cada vez mais breves. Todas estas rotinas apelaram por muita exercitação, para que ficasse bem interiorizadas por todos os elementos. Relata-se que ao início os castigos eram mais severos, mas com a aplicação de rotinas e o aprimorar da interligação da contagem ao possível castigo, foi-se agilizando os mesmos.

*“No que concerne à gestão do tempo, houve alguns momentos com transações curtas, porém procurei minimizar estes aspetos menos positivos através da minimização do tempo de deslocações quando chamados a virem até mim pelo sinal sonoro de contagem decrescente.”* (Relatório de Aula 14 e 15, 20 de outubro 2022)

Retratando a gestão do material e do espaço, não se evidenciaram grandes limitações no normal funcionamento das tarefas, havendo sempre disponibilidade de material para cada aluno ou grupo, sendo que em momentos em que isso não era possível, era solucionada com facilidade. O mesmo se verificava com o número de elementos que se necessitavam para os diversos exercícios e do espaço.

*“Na dimensão da gestão, os recursos materiais e espaciais foram utilizados de forma correta, usufruindo de todo o espaço de aula que era viável à prática efetiva dos alunos. Uma vez que a pista de atletismo não estava a ser utilizada, aproveitei para alargar os campos de jogo e, assim, criar mais espaço útil de jogo, possibilitando uma ocupação racional para o mesmo.”* (Relatório 23 e 24, 10 de novembro 2022)

De modo geral, esta turma apresentou implicações nos seus comportamentos, tornando ainda mais difícil cumprir, com os devidos efeitos, todas as dificuldades sentidas na dimensão da gestão. No entanto, esta característica negativa da turma proporcionou um maior empenho e

procura de estratégias que funcionassem adequadamente, tendo sido um processo um pouco demorado, mas que com a prática e conhecimento foi ultrapassada com sucesso.

### 3.4. Clima e Disciplina

Tal como acontece com as dimensões anteriores, também estas influenciam positivamente, ou não, a intervenção pedagógica de um professor.

A disciplina é encarada como os comportamentos adotados pelo conjunto de alunos, mas também o do próprio professor. Nesta senda, Aranha (2004) determina que o professor deverá ser quem rege e modifica o comportamento dos alunos, visando uma conduta apropriada e produtiva para o espaço de aula.

Em consonância, os autores Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017) desenvolvem no seu capítulo que a disciplina poderá ser elucidada em duas formas: positivamente, onde o desenvolvimento e conservação dos comportamentos permitem ao professor um meio de ensino favorável, fazendo-o com gosto e, assim, reunir as devidas condições para um benéfico PEA; ou negativamente, sendo esta característica de inúmeras punições e correções de comportamentos inapropriados por parte do professor, determinando-se as atitudes a emergir em função das diversas tarefas. Os autores creem que este modo implica uma favorável aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, o professor surge como o principal elemento que deverá apresentar capacidades de alterar ou diminuir situações problemáticas, promovendo organização.

Em algumas situações, cabe ao docente a responsabilidade de agir em conformidade com as diversas situações, ou seja, pôr fim a situações inapropriadas caso prejudique intensivamente o normal funcionamento da aula, ignorar comportamentos de alunos que visem apenas ser o centro da atenção, mas que não prejudique totalmente o funcionamento da tarefa, ou repreender e punir eficazmente os comportamentos negativos (Aranha, 2004).

Formas de modificar estes comportamentos poderão ser facilmente resolvidos, seja por meio de compromissos entre professor-aluno, tornar o discente responsável por determinada tarefa, determinar recompensas para bons comportamentos, alternar formas de comunicação entre alunos e, o mais concreto, estabelecer e recordar regras e rotinas disciplinares (Aranha, 2004).



Todos estes propósitos tornam-se úteis a fim de promover um clima sereno e agradável, evidenciando-se interações e entusiasmo entre professor-aluno assertórios. Assim sendo, o professor tem como função a promoção da disciplina no seio dos alunos, contribuindo de seguida com um clima expectável à prática.

Portanto, é o pedagogo que tem como principal objetivo a regulação das atividades dos alunos, com o intuito de elevar os seus níveis de envolvimento na prática, adquirindo níveis de aprendizagem positivos graças à segurança e clima que é garantido. Este formato propicia um aumento de empenho e prazer, alcançando-se todos os objetivos (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

Numa perspetiva geral e conforme anteriormente referido, urge a necessidade de estabelecer regras e rotinas desde o início do ano letivo, formulando-as positivamente e regularmente ao longo de todas as sessões (NASPE, 2009; Siedentop & Tannehill, 2000).

*“Numa maioria dos dias das nossas aulas defino novas rotinas e regras. Por exemplo, na primeira aula prática foi o posicionamento em meia-lua nas preleções, na segunda aula prática foi a contagem decrescente para todos chegarem até mim para haver tempos de transação curto e ausência de situações de indisciplina e esta aula não foi exceção.”*  
(Relatório de aula 7, 3 de outubro 2022)

Tendo em conta as conceções anteriores, durante o EP estas dimensões representaram bastantes irregularidades face às características comportamentais da turma. Note-se que os elementos que a compõem são suficientemente motivados para a EF e praticantes de atividades físicas desportivas extracurriculares, pelo que a sua dominância motora é bastante positiva. No entanto, desde a primeira aula que refletiram uma agitação e organização difícil de combater, sendo necessário um constante controlo sobre a disciplina, para que existisse um clima positivo e propício à aprendizagem.

No início do ano letivo, determinou-se a necessidade de uma postura rígida, em formato de comando, em que as regras e rotinas fossem previamente estipuladas e mantidas ao longo das sessões. Nunca existiu muito espaço para diminuir esta postura, sabendo-se que sempre que era tentado estabelecer uma melhoria na relação professor-aluno, havia quem tentasse aproveitar demasiado, saindo “do eixo” definido.

*“Tanto o clima como a disciplina continuam a ser dimensões que originam alguma problemática na minha aula, considerando que a atitude drástica terá de passar novamente em ação, caso contrário estes comportamentos típicos de certos alunos continuarão fincados durante todo o ano letivo.”* (Relatório de Aula 38, 9 de janeiro 2023)

Num formato regular, em todas as aulas eram feitas chamadas de atenção e criadas estratégias pedagógicas que diminuíssem eficazmente a origem de situações adversas ao ensino, como o facto de se manter perto dos professores esses mesmos alunos, ou também em estipular objetivos específicos para os mesmos, e que os levassem a pensar na sua responsabilidade nos exercícios.

Também as várias formas de intervenção foram utilizadas num momento inicial, tentando-se sempre prevenir ao invés de remediar situações, no entanto considera-se que esta técnica de controlo apenas foi possível usar quando conhecidas as características individuais de cada elemento da turma. Relata-se que o que predominava nas primeiras sessões eram as constantes repreensões verbais, visando depois castigos e reflexões individuais com os próprios alunos, tanto durante a contínua prática dos colegas como também no final de cada aula.

Todavia, é importante salientar que mesmo com as dicas do professor orientador, este processo não foi muito fácil. Inicialmente tentou-se firmar as repreensões e reflexões com os alunos, seguindo-se de “contratos” de responsabilidade nas tarefas como braços direitos, contudo, foram sempre técnicas pouco úteis, pois na aula seguinte já tinham sido esquecidas.

Por este motivo, o controlo da disciplina inteirou uma forma mais drástica, passando-se ao encaminhamento desses alunos para fora do seio de aprendizagem, temporariamente ou permanentemente. Em primeiros instantes, o formato temporário resultou com alguma eficácia, complementando-o com reflexões com eles de forma a chegar ao consenso de que certos comportamentos não deveriam estar presentes nas tarefas. Em relação ao carácter permanente, nomeadamente para o Gabinete de Mediação Disciplinar da escola (GMD), nunca foi uma inteira opção reiterada, uma vez que na nossa perspetiva, ainda que garantisse aos restantes alunos um clima sereno, do ponto de vista pedagógico desistia-se do aluno, colocando em causa a sua aprendizagem motora e aprendizagem de um membro da sociedade.

Tendo em conta o anterior, e apesar de estarmos totalmente cientes que o exercício físico nunca deveria ser caracter de punição, pois pretendemos que eles tenham prazer a praticar desporto e não assimilar a sua prática à punição, esta foi a forma não pedagógica que resultou ao longo de todo o ano escolar. Refletindo com o professor orientador, e expondo-se o não à vontade para encaminhar os alunos para fora da aula, chegamos à reflexão que apesar de não ser o correto, com esta turma as repreensões verbais ou o encaminhamento temporário ou permanente para fora do espaço de aula não tinham qualquer resultado, como se verificou em inúmeras tentativas no decorrer das primeiras aulas.

Na maioria dos casos, as punições foram sempre dirigidas aos alunos destacados com mau comportamento, tendo sempre alcançado um domínio do mesmo ao longo da restante aula. No entanto, é importante ressaltar que este método era usado única e exclusivamente para os alunos que produziam constante perturbação no espaço de aula, não sendo o formato utilizado para elementos que tinham comportamentos menos irregulares. Nestes, eram usadas as repreensões e colocação temporária para fora dos exercícios, aliada a uma posterior reflexão, sendo o suficiente para entenderem os seus erros.

Uma vez mais, e sabendo-se que não é o meio pedagógico enquanto professores de EF, este método orientado aos mais perturbadores foi o único que determinava uma restante prática serena, elevando os níveis de aprendizagem de todos os colegas.

*“Com isto, a aula teve a fluidez adequada, permitindo também a criação de um clima tranquilo entre professor-aluno desde o início até ao final da aula. Assim sendo, o sentimento de dever cumprido terminou mais uma vez comigo e depois do feedback dos alunos, reconheço que também foi o caso deles.” (Relatório de Aula 16, 24 de outubro 2022)*

Em formato de conclusão, e feita uma reflexão pormenorizada destas duas dimensões, reiteramos que a dimensão disciplina não possui um sentimento de concretização e aptidão na formação ao longo do EP, prevendo-se a alteração de personalidade em situações semelhantes no futuro, providenciando um menor uso do coração em relação aos comportamentos inapropriados, priorizando-o apenas e em absoluto para os alunos com comportamentos dignos.

### 3.5. Decisões de Ajustamento

Ajustar o ensino em função das aprendizagens dos alunos é essencial para que todos os objetivos previamente definidos sejam cumpridos. Tal como explícito por Bento (1987), as decisões tomadas no decorrer da aula fazem com que seja possível reajustar o planeamento das prósperas aulas.

Simões (2012) e Lopes et al. (2014) determinam que é função do professor, na condução do ensino, envolver toda a sua capacidade de analisar as dificuldades sentidas nos seus alunos e adequar as tarefas aos mesmos, garantindo sucesso no processo de aprendizagem.

No decorrer do EP foram inúmeras as reflexões de aulas que auxiliaram na interiorização deste processo. A análise minuciosa das várias tarefas e situações de ensino

procuravam salientar as limitações dos alunos, determinando-se que alterações seriam necessárias para que eles obtivessem sucesso.

Numa fase inicial do estágio, só com a ajuda das reflexões foi possível realizar ajustes em aulas posteriores. No entanto, a apreensão e consolidação dos nossos conhecimentos determinaram todos os ajustes possíveis a ser considerados, providenciando sucesso aos discentes.

Globalmente, as decisões de ajustamento que se verificaram ao longo do ano letivo nunca foram previsivelmente complexas, dado que nos planeamentos era tido em consideração possíveis ocorrências, como mudanças de situações de aula pelas condições meteorológica.

*“Atendendo às condições meteorológicas e às condições de segurança do espaço 4 e do espaço 5 como alternativa, a aula teve de ser toda repensada quanto aos conteúdos e estrutura, pois em nenhum destes era possível cumprir os objetivos da aula da Tag-Rugby. (...) Tendo já esta aula preparada intelectualmente, ou seja, com os papéis impressos e forma de registo, foram distribuídas as respetivas folhas e feitos os grupos que se iriam dividir pelas várias estações.” (Relatório de Aula 28, 21 de novembro 2023)*

Tabela 3- Desafios da Realização.

Principal Desafio	Estratégias para Ultrapassar	Resultado
<b>Intervenção Pedagógica</b>		
Instrução breve e sucinta	<p>Exercitar previamente aspetos essenciais a serem explicados, definindo pontos-chave no plano de aula;</p> <p>Utilizar demonstrações eficazes que completem a instrução;</p> <p>Realizar questionamentos para certificar compreensão.</p> <p>Reflexões diárias individuais e com os colegas e professor cooperante.</p>	Desafio alcançado, sentindo que as estratégias utilizadas facilitaram esse progresso. Desta forma, era providenciada à aula um maior rendimento do tempo total, traduzindo em tempos de empenhamento motor elevados.
Transmissão de <i>Feedback</i> de qualidade	<p>Estudo intensivo da terminologia correta de cada matéria;</p> <p>Estudo sobre os principais erros e como corrigir;</p> <p>Uso de formas verbais, visuais, cinestésicas ou mistas em função do aluno e sua dificuldade.</p>	Desafio parcialmente alcançado. De um modo geral, estas estratégias auxiliaram na superação deste desafio, no entanto continuará a necessário maior destaque em futuras intervenções de ensino.

<b>Gestão</b>		
<p>Cumprir o tempo de aula pelo qual a EF na EBSQF é regida, sobretudo nas aulas de 45'.</p>	<p>Utilização do relógio como instrumento fundamental da aula;</p> <p>Gerir as tarefas propostas, ajustando ao funcionamento e disciplina dos alunos.</p> <p>Formular previamente grupos de trabalho.</p> <p>Conversas com o professor orientador para formular grupos.</p> <p>Instrução inicial clara e objetiva;</p>	<p>Desafio alcançado. Com a passagem do tempo e exercitação das estratégias referidas, conseguiu-se obter uma capacidade notória na gestão do tempo.</p>
<p>Gestão do tempo em cada exercício que proporcione um tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem ótimos.</p>	<p>Diminuição do número de exercícios por aula;</p> <p>Atribuição de variantes aos exercícios, diminuindo as transições.</p> <p>Formular previamente grupos de trabalho.</p> <p>Conversas com o professor orientador para formular grupos.</p> <p>Utilização de formas de organização simples, demonstrando-as no local de execução da tarefa;</p>	<p>Desafio alcançado. Com a passagem do tempo e exercitação das estratégias referidas, conseguiu-se obter uma capacidade notória na gestão do tempo.</p>
<p>Tempos de transição longos.</p>	<p>Criar rotinas de reunião da turma;</p> <p>Contagem decrescente para reunir toda a turma ou para estarem todos no devido lugar;</p> <p>Treino e exercitação prévia de explicação dos exercícios, determinando-se pontos-chave a referir.</p>	<p>Desafio alcançado. A preparação prévia e as restantes estratégias de rotina determinaram uma capacidade notória na gestão do tempo.</p>
<b>Clima e Disciplina</b>		
<p>Controlar comportamentos fora da tarefa originados pelos alunos mais problemáticos</p>	<p>Separação estratégica destes alunos previamente registados;</p> <p>Instaurar e intervir continuamente com regras e rotinas.</p> <p>Punições e castigos;</p>	<p>Desafio parcialmente alcançado. Conforme os alunos se apresentassem na aula assim como dependendo da matéria e suas tarefas, estas estratégias eram úteis, mas nem sempre resultavam com clareza.</p>

	Encaminhamento para fora da tarefa ou da aula; Uso de condicionamento físico.	
Controlar comportamentos fora da tarefa originados pelos alunos menos problemáticos (como conversas paralelas)	Instaurar e intervir continuamente com regras e rotinas. Encaminhamento temporário para fora da tarefa e reflexão com o próprio. Separação estratégica desses elementos.	Desafio alcançado.

#### 4. Avaliação

Luckesi (2011) retrata que no ato de avaliar persistem dois processos que se associam diretamente, sendo eles a função diagnóstica e a de intervenção quando necessário, avistando a melhoria dos resultados.

A avaliação exige a que seja feita um diagnóstico a fim de “*qualificar a realidade*” (Luckesi, 2011, p.277), para que a avaliação final seja feita com base na comparação dessa realidade e da qualidade que se pretendia.

É nesta fase que se recolhe um conjunto de informações que proporcionam qualificar o desempenho obtido pelos alunos (Aranha, 2004). Para isto, remete-se que toda a tarefa ou atividade poderá ser alvo de avaliação em qualquer UD, desde que esteja prontamente planeada e remetida na intervenção do professor.

As avaliações permitem identificar os vários problemas e erros de determinada ação, facilitando o processo de tomada de decisão em prol das mesmas. É desta forma que é possível ajustar as atividades, encaminhando os discentes para uma aprendizagem eficiente em função das suas necessidades (Aranha, 2004).

Desta forma, no momento de avaliar, o autor anterior demarca que deverão ser consideradas 5 questões:

- A quem?
- O quê?
- Como?

- Porquê?
- Que resultados?

Para que esta avaliação tenha o rigor e revele o conjunto de conteúdos que estão ou não consolidados nos alunos, importa utilizar um referencial curricular base que prediga todas essas questões. Roldão e Ferro (2015) refere que a sua utilidade proporcionará ao professor um papel fundamental para o planeamento e ação das suas aulas, dado que retratam todas as decisões que deverá optar ao longo do PEA face às necessidades da sua turma.

Por sua vez, no decorrer na lecionação das várias matérias do EP, o processo de avaliação das aprendizagens foi realizado em 3 momentos específicos e planeados: avaliação formativa inicial (ou diagnóstica), avaliação formativa e avaliação sumativa. Em todas elas foram feitos referenciais de análise, facilitando o destaque das dificuldades e facilidades em cada discente.

#### 4.1. Avaliação Formativa Inicial

Bonner (2012) retrata que a avaliação formativa inicial evidencia as prestações dos discentes em função das diversas matérias, sendo neste momento onde se interpreta e analisa de que forma estão adquiridas e consolidadas as aprendizagens, possibilitando um planeamento rigoroso para desenvolver outras.

Implícito no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é importante que esta avaliação seja executada em qualquer ano de escolaridade no início de cada matéria, de forma a evidenciar as principais dificuldades dos discentes, de forma a que o restante planeamento e realização seja feito em prol deles e das suas aprendizagens.

No que respeita a este tema, antes de cada UD foram realizados e aprovados pelo professor cooperante os referenciais que previam a avaliação dos vários conteúdos direcionados ao ciclo de escolaridade. Posteriormente, nas aulas iniciais de cada UD remetiam a uma observação e anotação dos níveis de cada aluno, de forma a orientar todo o planeamento e realização do PEA.

O modo de avaliar diagnosticamente o nível e dificuldades de cada aluno era diferenciado conforme as matérias, ou seja, em jogos desportivos coletivos as observações e anotações eram realizadas em contexto de jogo condicionado, ou situações próximas ao mesmo,

como sucedeu no Basquetebol, enquanto em desportos individuais desencadeava-se um regime de exercícios analíticos, quando necessário, como na Ginástica.

*“Nos primeiros instantes da avaliação diagnóstica os alunos executaram o exercício tal como o pretendido, tendo realizado os 3 jogos tal como o suposto. De seguida, e conforme o planeamento da aula, apitei para que parassem de jogar e, nos lugares onde estavam, expliquei o exercício que se seguia, nomeadamente jogo com condicionantes.”* (Relatório de Aula 36 e 37, 5 de janeiro 2023)

Para facilitar as anotações e posterior análise de cada gesto técnico-tático de cada aluno, utilizámos como parâmetros normativos de classificação uma escala entre o 0-2, representativamente a que os alunos não conhecem ou não conseguem realizar o gesto conforme as componentes críticas, fazendo-o com bastantes dificuldades (0), os alunos conseguem fazer, no entanto não apresentam todo o cuidado e rigor técnico, detetando-se algumas dificuldades na execução (1) e, por fim, o aluno tem uma boa proficiência motora para realizar os gestos, não tendo apresentado dificuldades significativas (2).

Esta norma permitiu a que durante as observações conseguíssemos estar mais atentos a todos os alunos, atribuindo-lhes vários níveis e, quando fosse o momento de analisar especificamente os desempenhos de cada aluno, detetássemos de forma global que dificuldades tinham sido mais evidentes.

Todo o processo anterior desencadeou um melhor planeamento e estratégias de ensino, pois vocacionávamos sobretudo para os aspetos técnicos e táticos que deveriam ser fruto de maior atenção face às dificuldades, como também os que já estavam mais consolidados e apenas deveriam deter exercitação e alguns ajustes para o contexto tático.

Refletindo-se sobre o primeiro momento da avaliação, crê-se que o facto de se ter realizado previamente um referencial de análise auxiliou bastante no enquadramento dos mesmos em níveis de desempenho, permitindo a que toda a intervenção que se seguia estivesse dentro do contexto da turma, não tendo, por isto, suscitado dificuldades.

## 4.2. Avaliação Formativa

Tal como evidenciam Afonso (2004), Vasconcellos (2005) e Santos e Perin (2013), avaliar as aprendizagens dos discentes pretende conceber ao professor um conjunto de informações relativas aos resultados das mesmas, de modo a que possa reestruturar o



planeamento e suas ações para que os objetivos e aprendizagens sejam alcançadas positivamente.

É dentro da avaliação formativa que se assume um “*caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens*”, visando o ajuste do ensino em função do sucesso e das aprendizagens dos alunos, conforme o contexto em que estão inseridos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Esta possibilita a recolha de informações acerca de conteúdos que estão consolidados e quais revelam dificuldades no desempenho motor e cognitivo, sendo por isso necessária a definição prévia de estratégias pedagógicas que se foquem nas aprendizagens dos discentes.

Neste âmbito, é crucial que cada professor usufrua da avaliação formativa ao longo das várias matérias que leccione ao longo do ano letivo, uma vez que permite a incrementação de progressões pedagógicas depois de uma análise e reflexão. A partir dela, é possível reajustar o ensino e definir novas estratégias a inserir no PEA.

Ao longo do EP, o desenvolvimento desta tarefa incorporou o aluno como o centro da aprendizagem, determinando-se como principal função a regulação dos métodos de ensino perante o mesmo, tendo em consideração as dificuldades e motivação para as várias tarefas.

Em linha com o exposto, ao longo das várias UD foram desenvolvidas avaliações formativas que nos permitiram refletir os principais conteúdos que não haviam sido consolidados e que, por esse motivo, deveriam ser foco em aulas seguintes até à consolidação e posterior avaliação final.

Aliada à observação e registo de informações que prestavam esclarecer as principais dificuldades de cada aluno, eram fornecidos *feedback* mais específicos à turma, para que erros fossem evidenciados e superados.

Refletindo em todo este processo, certifica-se que as avaliações formativas desempenharam um papel fundamental para nós professores, permitindo constantes reajustes dos vários conteúdos entre o meio e o fim de cada UD, proporcionando aos discentes a aquisição de aprendizagens sólidas, tanto a nível motor como cognitivo.

Também o facto de utilizarmos os parâmetros na formativa denominados na avaliação diagnóstica (entre 0-2), facilitou a que as observações e anotações fossem mais específicas, facilitando esta avaliação.

### 4.3. Avaliação Sumativa

Dando ênfase à última avaliação das aprendizagens, detém-se que a sumativa envolve um “*juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos*” e, por sua vez, uma classificação das mesmas (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Para a sua concretização recolhem-se e observam-se atentamente dados provenientes dos alunos, que originam à posteriori uma classificação final de cada UD e, conseqüentemente, de período. A avaliação sumativa é a forma de comparar as aptidões e aprendizagens dos alunos com os resultados obtidos na sumativa e na diagnóstica, evidenciando-se a evolução de cada discente.

Retratando esta avaliação com a exposta anteriormente, Fernandes (2021) redireciona a importância que cada uma revela para a aprendizagem do aluno, mostrando que as duas são intimamente ligadas e importantes, mas abordam questões diferentes. Neste sentido, o autor expõe que o objetivo da avaliação formativa pretende avaliar para as aprendizagens, enquanto que a avaliação sumativa avalia as aprendizagens.

Por sua vez, a avaliação sumativa é pontual, sintetizando todas as aprendizagens e classificando-as por níveis, conforme a consolidação detetada no preciso momento em que é feita.

Considerando todas as avaliações sumativas realizadas no decorrer do EP, esta foi utilizada sobretudo no final de cada UD e, depois disso, como classificação de final de período conjugando essas notas. Esta surgiu como forma a clarificar os resultados observados e anotados durante a avaliação formativa, perspetivando se existiu uma melhoria percentual ou não.

Em todas as aulas cujo objetivo era realizar a classificação final das aprendizagens para as diversas matérias, criaram-se critérios entre 9-20 valores, configurando depois esses valores para as classificações destinadas ao ciclo de escolaridade lecionado.

No final de cada período, fazia-se uma classificação final relacionando as prestações obtidas nas duas matérias abordadas, sendo que a nota atribuída a cada aluno após o 1º e 2º períodos tinha um peso contributivo para atribuição da nota do período seguinte. Este formato interino do Grupo Disciplinar de EF tinha como intuito possibilitar aos alunos uma valorização de todas as classificações obtidas ao longo do ano.

#### 4.4. Autoavaliação

A autoavaliação surge como uma reflexão “*consciente e consistente*” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p.73), onde se pretende que cada discente usufrua dela avaliando a qualidade das suas aprendizagens face às estratégias e modos de ensino do seu professor.

No entanto, cabe ao docente inculcar esta capacidade nos seus alunos através de reflexões finais onde revele os desempenhos gerais da turma. Esta forma possibilitará aos alunos entender a importância de realizarem reflexões e autoavaliarem as suas prestações (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012, p.73). Fundamentando o anterior, o mesmo autor evidencia que é preciso produzir “*sentidos com sentido*”.

O facto de os alunos atingirem esta capacidade de se autoavaliar deve-se também pelo bom trabalho prestado pelo professor, uma vez que é sua função informar todos os discentes dos conteúdos que se avaliam e segundo que critérios (Nobre, 2015).

Neste ponto de vista, no final de cada UD bem como dos períodos, eram disponibilizadas folhas de autoavaliação que detinham os vários conteúdos lecionados e avaliados para cada matéria, possuindo critérios que levavam o aluno a refletir se as suas prestações motoras e cognitivas cumpriam os requisitos que tinham em vista a aquisição de aprendizagens.

Este método permitia a que fizéssemos uma retrospeção do ensino, integrando o domínio que o aluno tinha da matéria com a sua perceção perante a mesma.

Tabela 4- Desafio da Avaliação.

<b>Principal Desafio</b>	<b>Estratégias para Ultrapassar</b>	<b>Resultado</b>
<b>Avaliação Diagnóstica</b>		
Fazer AD da primeira matéria visto que não conhecia os alunos.	Utilização da folha com as fotografias. Ordenação prévia dos grupos de trabalho para facilitar saber quem eram os alunos.	Desafio alcançado.

## 5. Estilos, Métodos e Estratégias de Ensino

Um professor dispõe de um conjunto de estilos de ensino que lhes permita transmitir todas as aprendizagens aos seus alunos, sendo esta escolha feita perante o contexto em que está envolvido e matéria que leciona.

Pressupondo o anterior, Mousston e Ashworth (2008) definiram onze estilos de ensino que seriam úteis para os pedagogos ao ensinarem, sendo estes caracterizados de várias formas e com diferentes responsabilidades para o professor e aluno no alcance de aprendizagem. Posto isto, e consoante o anterior, criaram dois grupos de estilos de ensino que pretendiam estabelecer a tomada de decisões feitas pelo professor e aluno relativos ao pré-impacto, impacto e pós-impacto.

Perante o exposto, os dois grupos caracterizavam-se pelo ensino convergente ou de reprodução, onde o professor estava no centro das tomadas de decisão, enquanto que o divergente ou produção, em que seria o aluno o principal responsável pelo seu ensino (Mousston & Ashworth, 2008). Numa forma geral, em todos os estilos de ensino destes grupos tanto o aluno como o professor estavam presentes, no entanto a diferença passava pela quantidade de responsabilidade que cada um detinha em cada estilo.

No que concerne à lecionação das nossas aulas e a escolha dos estilos de ensino mais versáteis perante o contexto ao qual estávamos inseridos, determinou-se o uso do ensino por comando na maioria das UD lecionadas, ainda que numa delas se utilizou também o ensino por tarefas.

Remetendo para o ensino em comando, este foi destacado em parte geral das sessões de aula dado que se tratava de uma turma com comportamento irregular e que, por isso, pressupunha a adoção de uma postura rígida e definidora e condutora de todas as tarefas, para que as dimensões de aprendizagem estivessem controladas por nós. Também pelo facto de se tratar de um 8º ano com estas características, o conselho direccionado pelo professor cooperante foi nesse sentido, intitular todas as aulas uma postura rígida e com pouca abertura para comportamentos fora da tarefa, garantido a totalidade de empenhamento na aula quanto aos exercícios propostos.

O objetivo passou por promover uma aprendizagem exata dos conteúdos propostos durante o período da aula, sendo todas as decisões tomadas e controladas por nós. Esta adoção

permitia a que a turma estivesse controlada quanto à organização no espaço, empenhamento e progresso no seu desempenho (Mousston & Ashworth, 2008).

Conforme os mesmos autores, e como explícito por Bettencourt (2022, p.15) “*o estilo de comando é definido como um desempenho preciso por parte do professor*”, ou seja, incumbese ao pedagogo garantir o cumprimento das tarefas de forma rigorosa e conforme planeado, pois neste estilo serão os alunos a seguir todas as decisões do professor.

Assim sendo, para todas as matérias, à exceção da Ginástica, os alunos desenvolveram os exercícios segundo o nosso comando, permitindo a que estivéssemos com atenção ao desenvolvimento e correções técnicas e táticas durante as suas práticas, procurando estabelecer metas diferentes para cada grupo de alunos, de acordo com os seus níveis de proficiência para a modalidade. À turma apenas era intitulada como princípios a adoção de uma postura adequada a prática e realizar as tarefas conforme os critérios definidos.

Relativamente à Ginástica, esta foi gerida sob o estilo ensino por tarefa, não só porque se criaram estações e pretendia-se que cada grupo realizasse ao seu ritmo as mesmas, tornando-os mais independentes e possibilitando-nos de estabelecer maiores *feedback* face às várias dificuldades, como também se deveu ao objetivo dos alunos comporem as suas próprias coreografias de acordo com os conteúdos abordados nas primeiras aulas.

Considerando estes dois estilos de ensino praticados, retém-se que numa fase inicial foram bastante úteis e positivas, criando rotinas de disciplina e comportamentos muitas vezes toleráveis para uma prática efetiva a cada UD. No entanto, quando enquadrados com o estilo de ensino por tarefa, e visto que o hábito era o comando, a maioria dos grupos teve imensas dificuldades iniciais em compreender que eram também responsáveis pela reprodução das suas aprendizagens, sendo que com algum auxílio através de *feedback*, a curto prazo este estilo foi apreendido com sucesso, notando-se empenho, criatividade e gosto por essa oportunidade.

Em relação às nossas prestações no ensino por comando, numa fase inicial foi um pouco complicado introduzir com significância este estilo, sendo que aliado a ele se teve que criar estratégias que facilitariam o trabalho. Pelo motivo de nas primeiras aulas não haver conhecimento profundo das características individuais e de grupo, o alcance de estratégias significativas foi fruto de muitas tentativas-erro, conversas e pesquisas. Todavia, graças à persistência e conhecimento ganho de todos os elementos, detivemos que as estratégias fundamentais para uma aula com alto nível de desempenho e empenho, sem que existisse

intervenções constantes da nossa parte seria com a definição de grupos prévios para as tarefas, onde se separassem os principais intervenientes de indisciplina, e em momentos de preleções proceder também a esta separação.

Todas estas características por nós adotadas serviram para que o ensino por comando tivesse um bom rendimento nas matérias, pois suscitou maior controlo sobre tudo e todos.

## **6. Coadjuvação noutro ciclo de Escolaridade**

Contemplando outra das tarefas do EP, foi vez de coadjuvar um professor de outro ciclo de escolaridade diferente ao que lecionávamos, fazendo-a no Ensino Secundário. Face ao conhecimento e à vontade que tínhamos com a maioria dos professores do grupo disciplinar de EF, optámos por solicitar a uma professora a autorização para a intervenção pedagógica no seu 12º ano da área de Línguas e Humanidades.

Ficou decidido que o acompanhamento iria ser realizado ao longo de 4 semanas de aulas, durante os 2 dias semanais que a turma tinha EF. Na primeira aula retratou-se que a nossa intervenção nas futuras aulas da UD seria feita de forma progressivas, isto é, em primeira instância iríamos observar o modo e estratégias que a professora assumia para com a turma, ou seja, formato das preleções, modo de estar, controlo dos exercícios, controlo do clima e disciplina e, ao longo do tempo, integrar na sua dinâmica exercícios e *feedback*. Dentro da primeira preleção tida, cujo objetivo era contextualizar a nossa presença, foi evidente as diferenças notórias entre uma turma de ensino básico e a de secundário, como também o modo de como o comportamento teria de ser adaptado face a essas diferenças.

Esta turma possuía uma rotina fincada para as aulas de EF, desde a parte inicial da aula até ao final da mesma. Em todas as aulas, havia um grupo que chegava além do tempo regulamentado, tornando-se menos viável o início da aula com total fluidez para os exercícios seguintes. Para isso, a professora tinha um pequeno momento de relação professora-alunos, procurando conversas sobre a escola, atividade física, aspetos positivos que ocorriam na semana. Nesta circunstância, notava-se uma relação muito positiva, facilitando o clima e disciplina nas diversas tarefas. Nesta tolerância que não ultrapassava os 5 minutos, a professora aproveitava também para montar o espaço de aula, caso existisse essa necessidade.

Considerando o exposto, assim que a própria coordenava os alunos a aquecerem, mostrava-se que este trabalho já estava incutido como rotina, pois era na fase inicial de todas as aulas que havia espaço para uma preparação metabólica com mobilização articular, conciliando também exercitação da capacidade física da força de forma quase autónoma.

*“Seguidamente, e tal como habitual, encaminhou-os para a linha lateral para iniciarem o aquecimento, que realizaram durante 10 minutos. Este foi dinamizado através da corrida em simultâneo com uma mobilização articular, seguindo-se depois de um trabalho de força (superior, intermédia e inferior).”* (Relatório de Aula 1 e 2, 7 de março 2023)

Dentro da primeira aula, houve momentos de observação e de intervenções pedagógicas de instrução, sobretudo em explicações e transmissão de *feedback* face aos erros mais eminentes de alguns alunos na UD de Basquetebol.

A turma tinha incoerências quanto às suas motivações numa análise inicial, no entanto ao longo do acompanhamento dos mesmos, entendemos que em alguns casos isto acontecia devido aos exercícios pouco desafiantes para alguns alunos, dado que a sua proficiência motora já estava além dos objetivos e sucesso estabelecidos para aquelas tarefas.

Tendo avaliado esta ocorrência, as futuras intervenções sugeriam sempre exercícios em circuitos que procuravam o desenvolver dos vários gestos técnicos, mas com níveis de dificuldade diferenciados, de forma a que todos alcançassem sucesso consoante a sua proficiência para a modalidade.

Em aulas seguintes, e conforme reflexões feitas entre nós e a professora da disciplina, optámos por iniciar a diferenciação pedagógica através de situações jogadas com condicionantes e exercícios em circuito que procuravam o consolidar dos gestos técnicos. Nas últimas aulas a nossa intervenção era total durante as aulas, no entanto como a dinâmica da professora estava implícita na sua aula, em muitos casos dividíamos a turma na sua metade, ficando cada uns responsáveis pelos meios-campos, havendo depois circulação entre nós.

Considerando a nossa intervenção no geral, sentimos que toda ela teve uma ação gradual, desinibindo-se conforme as sessões de acompanhamento e o contacto com a turma. Em primeira instância a nossa posição era de receios, sobretudo por ser uma turma de 12º ano, com idades iguais e superiores a 17/18 anos, evidenciam-se pouca diferença de idade entre professor-aluno. O facto de serem idades próximas fazia com que achássemos que o respeito iria ser irregular, tendo uma maior visão da nossa presença em aula como colegas e não como professores. Todavia, isso não foi verificado em momento algum, e no desenrolar da permanência com a turma, a troca de *feedback*, reflexões e instruções nunca existiu necessidade

de chamadas de atenção que impusessem essa clarificação de posições, facilitando o à-vontade nas aulas.

Sendo também uma turma com idades de pré-adultos, fez com que o clima e disciplina das aulas estivessem em total harmonia e apropriados ao contexto das sessões de aula, contribuindo para uma gestão e instrução positivas.

Reiterando a última, o *feedback* prestado foi sobretudo descritivo e prescritivo, sendo o modo de transmissão variado consoante o aluno a quem nos dirigíamos, isto é, se fosse um aluno mais apto fisicamente para a realização da tarefa, apenas o uso verbal e verificação da correção eram úteis, enquanto que em outros alunos havia necessidade de proceder a um uso cinestésico, visual, verbal e misto. Refletindo sobre a quantidade fornecida, julgamos que esta foi feita com clareza e aplicada nos momentos certos, ainda que devesse ter sido direcionada com maior quantidade em todas as sessões, sobretudo nas primeiras intervenções.

*“Posto isto, os alunos continuaram com algumas dificuldades, tendo então intensificado o meu feedback sobretudo no 3x2 e 4x3 para que conseguissem superar os erros detetados e partilhados anteriormente com todos. Feitas inúmeras repetições, as quais demonstraram uma boa evolução na sua parte final, retive que finalmente estavam preparados para iniciar o jogo formal 5x5 a campo inteiro.”* (Relatório de Aula 11 e 12, 23 de março 2023)

Tabela 5- Desafio na Coadjuvação nouro ciclo de Escolaridade.

Principal Desafio	Estratégias para Ultrapassar	Resultado
<b>Planeamento</b>	Adaptar o planeamento ao nível da turma e idades dos mesmos; Definir exercícios dinâmicos e em situações jogadas. Confrontar a professora com os exercícios antes de os colocar em prática. Reflexões finais a cada aula com a professora.	Desafio alcançado. As primeiras aulas de observação auxiliaram também este processo, pois verificou-se os tipos de tarefas que eram realizados pela professora.
<b>Instrução das tarefas</b>	Discurso conciso e específico para as idades. Aprofundar conhecimentos técnicos e táticos do Basquetebol. Recorrer a um aluno para demonstrar o que se pretende e certificar a compreensão.	Desafio alcançado progressivamente ao longo das sessões.
<b>Feedback</b>	Aprofundar conhecimentos técnicos e táticos do Basquetebol. Certificar que o uso era bem direcionado aos erros técnicos evidentes.	Desafio alcançado progressivamente ao longo das sessões, percebendo para que conjunto de alunos deveria variar e que tipo de <i>feedback</i> era mais persuasivo para alterar os constrangimentos.



	Variar no tipo e modo de transmissão de <i>feedback</i> .	
<b>Clima e Disciplina</b>	Conversas com a professora de forma a dar-lhe conhecimento do mesmo. Imposição de um regime de comando nas primeiras sessões de aula.	Desafio alcançado. E com o auxílio da professora este receio foi ultrapassado rapidamente.

## **Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar**

Depois de feita uma reflexão específica de todo o planeamento, realização e avaliação referente à área 1, importa agora iniciar outra quanto à assessoria feita por meio do acompanhamento ao cargo de Diretor de Turma (DT), correspondente a um cargo de gestão intermédia.

A gestão escolar e curricular de uma escola envolve diversos procedimentos a serem efetuados, sendo que para isso existem inúmeras decisões a tomar para que o currículo seja implementado aos alunos de cada escola. Para isso, é natural que haja uma intervenção da escola a nível macro e de cada professor a nível micro, porém, o diretor de turma surge como uma função importante a nível meso, uma vez que pelo seu cargo, são os principais gestores e coordenadores do processo educativo.

Tal como sugerem Pereira (2008) e Roseiro (2013) um dos objetivos do DT é assumir a coordenação e monitorizar a eficácia das medidas educativas elaboradas com o propósito de orientar o trabalho pedagógico. Simultaneamente, quanto à gestão curricular, este enquadra-se no desenvolvimento curricular como também na relação funcional entre os docentes. Portanto, a sua ação é visivelmente essencial, dado que articula os processos de desenvolvimento curricular de cada colega.

Com base neste cargo, o DT a acompanhar foi o da turma (8<sup>o</sup>C), o qual nos colocou inteiramente à vontade para qualquer tipo de esclarecimento e entreatajuda. Este acompanhamento foi realizado semanalmente durante o horário de atendimento aos EE, a não ser que não existissem tarefas necessárias sob a nossa presença, como era o caso da justificação de faltas e a preparação das atas e reuniões de Conselho de Turma (CT) em que o DT preferia fazer em casa, fora do horário de atendimento.

Toda a coadjuvação foi decorrida sob um trabalho colaborativo entre ambas as partes, dando inteira disponibilidade ao mesmo para qualquer situação. Aliado às nossas funções de assessores, na primeira reunião intermédia do CT, que reunia alguns membros do grupo docente novos na turma, pretendia-se a breve apresentação e caracterização da turma, de forma a providenciar informações relevantes a todos.

Esta foi uma tarefa que já havíamos feito por outro momento, mas que importava elevar o grau de informação além do retirado na primeira Ficha Individual. Para isto, e sob orientações do DT, acedemos à plataforma escolar Inovar.

Além desta tarefa, a nossa presença nas reuniões entre DT e EE administradas pelo primeiro, assim como reuniões pedidas pelos EE, foi sempre constante. O DT inteirava-nos de todas as situações que se tinham desenvolvido por algum motivo e explicava todos os assuntos a tratar com os respetivos EE.

Considerando também que esta turma detinha alguns elementos com comportamentos disciplinares, em todos os procedimentos ou queixas feitas, o DT informava-nos do sucedido.

Todo este processo de assessoria permitiu a que entendêssemos um pouco mais de todas as tarefas de um DT, compreendendo a fonte de trabalho que pode ser depositado sobre este cargo de gestão intermédia.

Refletindo sobre as principais dificuldades e receios que tivemos em momentos primários de algumas situações, como era o caso da preparação prévia das reuniões com os docentes da turma e com os EE e a compreensão de toda a legislação acompanhada pelo cargo, reiteramos que foi de forma geral bastante positivo, tendo uma noção base que poderá ser melhorada num futuro que ocupe o mesmo cargo.

O único ponto que abordamos como não tendo conseguido foi a questão de controlo e justificação e faltas, dado que o mesmo preferia desenvolver esse trabalho fora do horário de atendimento estipulado, pois as faltas cometidas pelos alunos eram irregulares.

*Tabela 6- Desafios na Assessoria à Direção de Turma.*

<b>Principais Desafios nas Tarefas de Acompanhamento</b>		
<b>Denominação</b>	<b>Estratégias Adotadas</b>	<b>Resultado</b>
Conhecer e compreender legislações e ações a realizar em procedimentos disciplinares	Acompanhar o trabalho da DT e procurar perceber mais o cargo	Desafio alcançado, tendo estado sempre a par de todos os procedimentos e ações a tomar.
Controlo de faltas e justificações das mesmas	Acompanhar e rever no Inovar do DT os modos de justificar e controlar faltas.	Desafio não alcançado, uma vez que estas funções eram sempre feitas em cada. Apesar de ter visto uma vez como se desenvolvia todo o processo, não participei ativamente nele.
Redigir uma reunião de CT e de Reuniões de Avaliação	Estar presente em todas as reuniões; Questionar sobre modos de pré-preparação e pós-preparação para compreender na integra.	Desafio alcançado, tendo estado sempre presente nesses momentos e fazendo questões ao DT quando necessário para a minha própria compreensão.
Reuniões com EE		

## Área 3- Atividades de Projetos e Parcerias Educativas

### 1. Definição e Organização das Tarefas

A área 3 compreende o conjunto de atividades organizados pelo núcleo de estágio, incorporando também todas as atividades onde a nossa presença no controlo e condução das mesmas foi solicitada.

Retratando a primeira atividade do NE “Torneio de Natal Sem Fome” foi pensada, organizada e desenvolvida com parceria do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (TAGD), uma vez que tanto eles como nós pretendíamos realizar um torneio. Posto isto, e de forma a garantir recursos humanos, materiais e espaciais, ficou decidido a união dos dois torneios num só.

Este foi minuciosamente preparado em coordenação com os elementos do NE e com 5 porta-vozes da turma de TAGD, para que a comunicação de todos os acontecimentos fosse facilitada, organizando um planeamento minucioso para eventuais imprevistos, como por exemplo as condições meteorológicas.

Sendo política da EBSQF deixar o último dia de cada período livre para a organização de atividades em cada grupo disciplinar, o nosso torneio ocorreu no dia 16 de dezembro durante o período da manhã (8:30-13:00). Como público-alvo foram definidos os alunos do Ensino Secundário, compreendendo-se que para participarem num dos torneios, teriam obrigatoriamente de participar no outro, sendo no caso Voleibol e Futsal, obtendo-se um total de 80 participantes.

Recordando que a época natalícia estava prestes a iniciar, o valor da inscrição consistia na contribuição com alimentos para posterior entrega a famílias carenciadas, tendo-se mostrando bastante solidariedade neste aspeto.

Como segunda atividade, decorreu no último dia do 2º período a organização de um mega Peddypaper, desta vez destinado ao Ensino Básico (2º e 3º Ciclos), tendo também tido um número de participantes considerável (cerca de 60 alunos), sendo o *feedback* e avaliação do projeto muito positiva. Este evento pretendia desenvolver exercícios lúdicos aliados à atividade física, visando simultaneamente o espírito e trabalho de grupo, como também a orientação espacial pela escola. Para que fosse implícito rigor nas provas de cada equipa, contamos com a

ajuda dos alunos de 11º ano de TAGD, que permaneceram nas diferentes estações, instruíram e motivaram todos os participantes.

Para que as suas funções fossem desempenhadas da melhor maneira, foi feito um pequeno *briefing* no dia anterior, estabelecendo quem seriam os alunos que coordenariam cada estação, de forma a compreender todo o processo e dinâmica específica e geral.

Na primeira estação e na última, encontravam-se elementos do NE, que tinham como função de marcar a hora de começo de cada equipa, tendo estas saído com intervalos desfasados de 10 minutos entre elas, e no final outro elemento que contabilizava e controlava os pontos feitos por cada equipa.

O apuramento dos 3 primeiros classificados pressuponha um conjunto de critérios previamente fornecidos no regulamento quando acediam à ficha de inscrição, valorizando-se os tempos e o sucesso obtido em cada estação. Todas as inscrições eram feitas via google forms, publicando-se o respetivo *QR code* no cartaz.

Finalmente, a última atividade organizada pelo NE compunha a concretização do evento da Olimpíada Sustentada, promovendo-se o “Desporto para todos” através de estações com jogos lúdicos e desafiadores, onde se pretendia configurar a inclusão dos alunos com Necessidades de Saúde Educativas na vida escolar e, numa perspetiva a curto prazo, na pessoal dos alunos do 11º D, com totalidade de 28 participantes.

Todos os alunos demonstraram agrado em participar nas atividades, não tendo existido momentos de falta de empenhamento motor por parte de qualquer grupo. O facto de estarem motivados em desempenhar as tarefas em equipa suscitou um sentimento final de dever cumprido.

Em contrapartida, e dando-se inteira disponibilidade para outras tarefas da EBSQF, participamos em alguns eventos desportivos cuja participação integrava o programa do Desporto Escolar. Ao longo de todos eles, as tarefas desenvolvidas compreendiam o acompanhamento dos alunos para as provas distritais e sua preparação física para os mesmos, como também na organização e condução de um torneio de Basquetebol Escolar.

Todos estes projetos organizados pelo NE que incorporaram planeamentos cuidadosos, gerando ações e reflexões minuciosas e estratégicas consentiram um envolvimento acentuado da nossa parte e de toda a comunidade escolar, compreendendo as dimensões sociais aliadas às mesmas. O facto de trabalharmos muito bem em equipa auxiliou todo o processo, assim como

a disponibilidade dissuadida pelos docentes e não docentes da EBSQF. Estas características geraram empenhamentos dignos e capacidades de resolução de problemas simplificadas.

Tabela 7- Atividades desempenhadas no Estágio Pedagógico, Funções e Objetivos.

<b>Atividade Desenvolvida</b>	<b>Data</b>	<b>Projeto</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tarefas Desenvolvidas</b>
<b>Torneio Natal sem Fome</b>	16 dezembro	Estágio Pedagógico	Fomentar cooperação e espírito de ajuda entre a comunidade educativa para as famílias mais desfavorecidas através da prática desportiva de duas modalidades coletivas	Planeamento do torneio (cartaz, fichas de inscrição, estratégias de execução, quadro competitivo) Realização (coordenação das atividades, preenchimento do quadro competitivo, arbitragem)
<b>Corta Mato Distrital no Centro Náutico de Montemor-o-Velho</b>	7 de fevereiro	Desporto Escolar	Participação dos atletas apurados na fase escolar.	Acompanhamento dos alunos; Auxiliar na preparação e aquecimento das provas;
<b>Torneio 3x3 Basquetebol</b>	15 fevereiro	Desporto Escolar	Torneio Escolar aberto de Basquetebol de 3x3	Coordenação dos jogos; Preenchimento do quadro competitivo; Arbitragem; Garantir o normal e fluído desenrolar do torneio.
<b>Mega Sprint Distrital no Estádio Municipal de Tábua</b>	1 de março	Desporto Escolar	Participação dos atletas apurados na fase escolar	Acompanhamento dos alunos; Auxiliar na preparação e aquecimento das provas;
<b>Mega Peddy Paper Desportivo</b>	31 de março	Estágio Pedagógico	Fomentar cooperação e espírito de equipa entre a comunidade educativa através da prática desportiva de várias atividades físicas; Garantir e sensibilizar a adoção de um estilo de vida saudável; Dinamizar atividades motivantes e prazerosas para o	Planeamento do torneio (cartaz, fichas de inscrição, planeamento das atividades, estratégias de execução, quadro competitivo) Realização (coordenação das atividades; Controlo das estações.)

			2º e 3º Ciclos de Estudo.	
<b>Desporto para Todos</b>	17 de abril	Olimpíada Sustentada – A equidade não tem género	Favorecer a inclusão de alunos com NEE no contexto social através do desporto.	Planeamento do torneio (planeamento das atividades, estratégias de execução, gestão e organização de recursos materiais) Realização (coordenação das atividades; Controlo das estações; Envolver todos os alunos com os alunos de NEE e com as tarefas)

## **Área 4- Atitude Ético-Profissional**

A atitude ético-profissional destaca-se com extrema importância na formação inicial de um professor-estagiário, uma vez que é neste momento que se inicia o desenvolvimento e construção da sua própria identidade (Ribeiro-Silva & Amorim, 2019).

É neste percurso que se deve orientar com rigor o professor-estagiário, de forma a incrementar valores importantes para o PEA e todos os aspetos relacionados com a comunidade escolar, para que este incuta aos seus alunos os melhores valores (Maia, 2011). O papel de professor concerne na função de formar o aluno, tanto a nível humanitário como socializador, levando-o a adotar valores significativos perante o contexto ao qual estão inseridos, sendo por isto que nunca deverá ser esquecida esta função tanto por parte do pedagogo como pela escola, enquanto agentes promotores de ética (Santos, 2013).

Por este motivo, é crucial que no decorrer do Estágio-Pedagógico haja formações e oportunidades de entender a dimensão ético-profissional, pois um professor sem ética afetará a sua carreira profissional e deprecia a instituição para qual exerce funções (Campos, 2022).

Perante o supramencionado, procuramos construir a nossa identidade aliada ao trabalho de equipa, respeito, amizade, simpatia, solidariedade, confiança, honestidade, lealdade, justiça, entre outros valores. Todos eles contribuíram a dinamizaram um EP contributivo de um clima de trabalho excepcional e positivo, tanto entre núcleo de estágio como com os restantes docentes e não docentes da EBSQF.

Desde o primeiro dia que a postura imposta nas aulas foi com uma atitude rigorosa, de forma a emitir princípios de respeito e responsabilidade na relação professor-aluno e que essa abrangesse para aluno-aluno. Conforme os períodos de aulas iam sucedendo, outros princípios e valores eram transmitidos de várias formas, direta e indiretamente à turma e restante comunidade escolar.

Todos os dias a nossa intenção e compromisso com as aprendizagens dos alunos passava por este sentido, preocupar-nos não só com a transmissão de conhecimentos relativos com a matéria, mas também com a construção de uma identidade humana e socializadora de cada aluno, enquanto membros de sociedade. Para o bom sucesso, cabe a toda a comunidade docente e não docente o compromisso e disponibilidade efetiva para a transmissão destes valores,



focando-nos que o facto de todos nos orientarmos segundo este objetivo, trará inúmeros benefícios ao clima e prestígio que os alunos integraram na EBSQF.

Para que a eficácia seja determinada, é também necessário que os professores e classe não docente adotem todos estes princípios mutuamente e que haja um continuum na sua autoformação. Neste sentido, evidenciamos na Tabela 8 um conjunto de formações individuais realizadas ao longo do EP que se intitularam de extrema importância para a carreira profissional e desportiva que seguimos.

Em sinal de reflexão, todas as atitudes pessoais desenvolvidas e construídas no EP levaram a que existisse uma necessidade de transmissão de valores essenciais para os alunos, criando assim uma relação positiva com os mesmos, assim com os próprios professores-estagiários, professores e não docentes da escola.

Tabela 8- Formações Estágio Pedagógico e Pessoais.

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Entidade Formadora</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
<b>Formações e Atividades do MEEFEBs</b>				
<b>11 e 18 de novembro 2022</b>	Aprendizagem por Projeto para a Sociedade	FCDEF-UC	Assistência dos temas apresentados.	Objetivo cumprido.
<b>26, 27 e 28 de janeiro 2023</b>	XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa	FCDEF-UC	Participante nas comunicações orais dos intervenientes do congresso internacional; Participação nas comunicações orais.	Objetivo cumprido. Ganho de competências de apresentação e discussão dos temas; Aprendizagem dos aspetos a melhorar para a Investigação.
<b>24 de março de 2023</b>	Programa Educação Olímpica	COP e FCDEF-UC	Assistência dos temas apresentados.	Objetivo cumprido Aprendizagem e novos conhecimentos na área de ensino.
<b>28 de abril e 5 de maio 2023</b>	FICEF	FCDEF-UC	Apresentação pública dos Temas-Problemas	Objetivo cumprido. Ganho de competências de apresentação e discussão dos temas; Aprendizagem e novos conhecimentos na área de ensino.
<b>Formação Pessoal</b>				
<b>15 de setembro 2022</b>	Receção dos alunos dos	EBSQF	Oradora no evento para partilhar	Objetivo cumprido

	Cursos Profissionais		trajeto de vida da EBSQF para a FCDEF-UC.	
<b>29 e 30 outubro 2022</b>	12.º Congresso Nacional de Educação Física	Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física	Participante no congresso.	Objetivo cumprido Aprendizagem e novos conhecimentos na área de ensino.
<b>2 novembro 2022</b>	Nutrição no Desporto	Confederação de Treinadores de Portugal	Entender a importância da nutrição na prática física e desportiva.	Objetivo cumprido Aprendizagem e novos conhecimentos na área de desporto.
<b>6 de março 2023</b>	Curso Preparatório para a Realização de um trabalho de Investigação	Elsevier	Conhecer como fazer um bom trabalho escrito de investigação	Objetivo cumprido Aprendizagem de aspetos cruciais para um trabalho de Investigação.

## **CAPÍTULO III– APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA**

### **1. Resumo**

A motivação tem papel de destaque em relação à participação dos alunos na Educação Física. No entanto, depende da influência de vários fatores, como a predisposição à atividade física. O objetivo deste estudo é observar a influência da atividade física regular na motivação dos alunos para esta disciplina segundo a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985).

Depois de discutir os dados derivados da amostra, destaca-se que o presente estudo teve como objetivo analisar as diferenças entre praticantes e não praticantes de atividade física regular. Com base nos dados obtidos, conclui-se que os alunos que praticam atividade física extracurricular apresentam, em média, maior motivação para as aulas de Educação Física, nomeadamente ao nível da Regulação Intrínseca e Identificada, enquanto os não praticantes demonstram uma diferença de motivação nos casos de Regulação Externa.

### **2. Abstract**

Motivation plays a prominent role in students' participation in Physical Education. However, it depends on the influence of various factors, such as predisposition to physical activity. The objective of this study is to observe the influence of regular physical activity on students' motivation for this discipline according to the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985).

After discussing the data derived from the sample, it is highlighted that the present study aimed to analyze the differences between regular physical activity practitioners and non-practitioners. Based on the obtained data, it is concluded that students who engage in extracurricular physical activity show, on average, higher motivation for Physical Education classes, particularly in terms of Intrinsic and Identified Regulation, while non-practitioners demonstrate a difference in motivation in cases of External Regulation.

### 3. Introdução

Sendo o Tema-Problema parte integrante do Estágio Pedagógico 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 projeto perspetiva reunir informações que me permitam analisar o tipo de Motivação entre alunos praticantes e não praticantes de atividades físicas extracurriculares para as aulas de Educação Física.

Consideravelmente, o estudo da Motivação para a Educação Física é um dos que tem apresentado alguma relevância nos últimos tempos, verificando isso pela quantidade de temas-problemas que anualmente se realizam, sendo essencial a sua continuação a fim de se chegar a conclusões significativas.

Sabe-se também, e ressaltando o anterior, que para que haja o cumprimento das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) para as idades 5-17 anos, nomeadamente a execução de atividade física de intensidade moderada a vigorosa durante, pelo menos, 60 minutos no decorrer de, no mínimo, 3 dias por semana, limitando o tempo de comportamentos sedentários, seja necessário a presença de motivação por parte dos jovens, sendo responsabilidade do professor de Educação Física a adoção de estratégias que a promovam. Parra-González, Segura-Robles e Romero-García (2020) relatam que, quando um indivíduo se sente motivado, o seu domínio de aprendizagem tende a aumentar.

Por sua vez, pretende-se que as aulas de Educação Física sejam consideradas um momento de prática desportiva prazerosa, tornando-as competitivas, desafiantes e que visem a conquista de objetivos de aprendizagem. É esta forma que tornará o indivíduo motivado, podendo adotar para o resto da sua vida uma prática regular, tal como o pretendido.

Por este motivo, importa entender se existe alguma influência na motivação nas aulas de Educação Física, e qual, em função da sua atividade fora da escola (Koka & Vira 2012). Tal como autores como Goudas, Dermizaki, e Bagiatis (2001), Koka e Hein (2003) e Koka e Vira (2012) bem como o próprio no seu estudo, os resultados evidenciados não foram consistentes sobre a existência de diferenças entre estes dois grupos.

Desta forma, pretendo analisar e diagnosticar através de uma amostra recolhida na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores qual a motivação que existe nos alunos, interligando também com autores que tenham atingido determinados resultados em estudos

passados. Esta informação possibilitará também a todos os professores da escola reunir informações acerca dos seus métodos e estratégias de ensino, que poderão ser remodeladas face aos resultados obtidos.

## 4. Revisão da literatura

### O Papel da Educação Física

Desde cedo que o papel da Educação Física nas escolas portuguesas é apresentado como sendo uma disciplina imprescindível para os discentes, ainda que tenha sido alvo de conflitos, debates e transformações. Contornando as exposições anteriores para o ano de 1905, onde se legitimou definitivamente o seu papel, Rodrigues e Le Cunff (2020) citam a inovação curricular feita por Eduardo José Coelho, onde o Ministro do Reino reitera que

*“Não basta que o liceu ensine, é preciso que eduque; e, em questões de educação, não é lícito conferir preferências: sacrificar a Educação Física ao desenvolvimento intelectual, menosprezar, por este, a educação moral, seriam erros assaz graves para a vida da nacionalidade (...)”.*

A partir dessa época, a Educação Física foi tendo assídua nos programas curriculares escolares, reformulando-se ao longo dos períodos até se adaptar à sua realidade atual. E, neste caso, passámos da Educação baseada na ginástica sueca, nas manobras e atividades militares, até ao conceito que assume atualmente (Rodrigues & Le Cunff, 2020)

Conforme explícito no Regulamento Oficial de Educação Física do ano de 1920, tal como Rodrigues e Le Cunff (2020) citam no seu trabalho “Nas escolas, os jogos devem ser considerados como os elementos fundamentais para criar o hábito e o gosto pelos exercícios físicos, hábito e gosto que só se podem adquirir durante o período educativo, isto é, durante a evolução do desenvolvimento”. Esta é uma referência antiga, todavia bastante presente no mundo atual, contornando-se assim um dos principais objetivos que um professor de Educação Física deverá ver cumpridos ao fim da vida escolar de cada discente.

Relacionando outros objetivos que partem da disciplina é que esta implica a que haja uma partilha relativamente às *“aquisições socialmente relevantes, que se constituem património cultural, tendo como referente o corpo e a atividade física”* (Ministério da Educação, s/d.). Nesta sequência, estas vantagens abordam a necessidade de preparação e construção individual

visando, posteriormente, uma integração e relacionamento social com os outros (Oliveira, 2018).

Na mesma linha de pensamento do referido autor, e considerando que é na Escola onde os alunos passam maioritariamente o seu tempo, é importante que o ensino implique um desenvolvimento cognitivo e físico, porém que não abstenha também o desenvolvimento social, moral e psicológico. São estas áreas que induzem que determinado indivíduo seja um ser Biopsicossocial (Engel, 1977), ou seja, que tenha as tarefas de desenvolvimento a nível biológico (maturação física, condições orgânicas), psicológicas (personalidade, valores, projeto pessoal) e sociais (exigências sociais, pressão cultural, modelação) bem protagonizadas, tornando-se num ser complexo.

Tal como anteriormente referido e, ainda que se considere nos tempos atuais algumas dúvidas acerca da sua importância, de modo geral, a sociedade tem evoluído bastante quanto a este pensamento. Auxiliado a esse motivo está o facto de ser visível uma melhoria significativa quanto à formação dos novos professores e na visão que estes têm dela, assim como a forma de como reportam esse conceito nas suas aulas, tornando-a motivadora e interessante (Dasil, 2004).

Aliado ao anterior, é apropriado afirmar que graças à evolução notória da Educação Física, esta tem sido para a sociedade portuguesa uma disciplina relevante para as vidas dos mais novos, sobretudo no que diz respeito aos fatores eficientes e promotores de qualidade de vida e de hábitos saudáveis através da adoção de prática de atividade física fora das aulas de Educação Física (Rodrigues & Le Cunff, 2020; Oliveira, 2018)

Abordando novos dados tratados no ano de 2022, é notório que cada vez mais é esta a área que detém extrema importância para a vida de cada Homem e isto deve-se, essencialmente, ao facto de existirem mais pessoas sedentárias, com o avanço dos anos.

Apoiando esta consideração pelo português Eurobarómetro para o desporto e atividade física de 2022, que comparou dados de 2021 dos vários países pertencentes à União Europeia (UE), em indivíduos a partir dos 15 anos, verificou-se uma acentuada preocupação quanto à percentagem de sedentarismo em Portugal, em torno dos 73% da população inquirida. Dos 27% que afirmam fazer exercício ou praticar um desporto, sabe-se que apenas 4% o fazem com regularidade, 18% com muita regularidade e 5% referem que é feito com raridade. Note-se que a média da UE é muito superior em todas as opções.

Na prática de atividade física, verifica-se que é o sexo feminino que demonstra ser menos cuidadoso para com a sua saúde. Porém, segundo dados obtidos pelo Special Eurobarometer, com a participação de 1006 pessoas, dos quais 75% dos homens e 80% das mulheres responderam que nunca ou raramente praticam atividade física. Esta é uma questão preocupante, pelo que os profissionais da área da Educação Física (EF) devem assumir um papel relevante e motivador, visando a alteração destes dados para o próximo Special Eurobarometer.

Atendendo ao anterior, e apesar de se referir a pessoas com idades superiores aos 15 anos, esses dados não deverão ser menosprezados para esta investigação, todavia pode-se evidenciar neste aspeto resultados de Aptidão Física a cidadãos portugueses entre os 10-18 anos pelos dados do *European Fitness Monitoring System* (2019) recolhidos em Portugal com 1445 participantes.

## **A motivação**

*A Motivação é uma porta que se abre por dentro*

Mario Sergio Cortella

A forma de como se produz e desenvolve metodologias criativas são um meio potenciador para a motivação dos alunos desenvolverem determinada aprendizagem (Parra-González, Segura-Robles, A., & Romero-García, C, 2020).

No que concerne a este facto, autores como Feldman (2015) definem a motivação como sendo um conjunto de fatores que orientam e energizam o comportamento do homem, abrangendo aspetos biológicos, sociais e cognitivos. Concomitantemente, Santos e Henriques (2020) mencionam que a motivação implica a existência de intensidade, direção e persistência do esforço de alguém, sendo esta o único método eficaz para realizar tarefas que visem a conquista dos objetivos.

Nesta linha de pensamento, consideram-se que os fatores internos e externos poderão afetar o nível de motivação de determinado indivíduo, como por exemplo o caso de prendas e prémios surpresa (preditor de fatores externos) ou a diversão e sucesso (como um meio de fator interno motivacional) (Garcia-Ceberino, Gamero, Feu & Ibáñez, 2021).

Em contrapartida, esses fatores trarão para o Homem aspetos positivos e negativos, característicos de motivações intrínsecas e amotivações, isto é, inexistência de qualquer motivação. No caso dos aspetos desfavoráveis, determina-se a que haja comportamentos que poderão afetar a sua participação, resultando no abandono de determinada atividade (Garcia-Ceberino et al., 2021).

Por sua vez, realça-se a importância de criar motivação por meio de atividades interessantes e suficientemente focadas na aprendizagem, reforçando-se a adequação às suas necessidades (Moreno-Dona, Valência-Peris & Rivera-García, 2016).

É, portanto, um fator de relevante importância para estudo no mundo do desporto, fundamentalmente em Portugal (Raposo et al., 2020), sobretudo devido à taxa de sedentarismo expressa anteriormente.

### **Motivação e Educação Física**

*Motivação é o que te faz começar, hábito é o que te faz continuar*

Jum Ruyn

Refletindo uma vez mais os dados representativos sobre Portugal no Special Eurobarometer de 2022, de entre as pessoas que afirmam praticar atividade física a partir dos 15 anos de idade, estas revelam preocupação quanto à prática da melhoria de saúde, da preparação física e, também, como meio de relaxamento e diversão, entre outros aspetos delineados.

Todavia, quando se questionou o motivo pelo qual os 73% raramente ou nunca praticam exercício físico ou um desporto, as principais razões selecionadas foram por não ter tempo (41%) e por falta de motivação/interesse (25%). Outras foram as razões apresentadas, porém importa refletir, sobretudo, acerca das acima descritas, pois são fatores que deverão ser considerados e repensados por todos os profissionais, com vista a criar métodos alternativos e chamativos aos que adotam, atualmente, um estilo de vida ativo mas, principalmente, aos que não adotam por esta razão.

A primeira maneira de conseguir contornar a situação poderá começar com os mais jovens, nas escolas, ou seja, na Educação Física. Deverão todos os profissionais progredir nas suas formas de ensino, com o intuito de alcançarem a motivação em toda a turma, para que



estes possam, no final do ensino obrigatório, continuar a praticar com regularidade exercício físico.

Considerando o supramencionado, Campos (2014) realça ainda mais essa constância afirmando que com o avançar dos anos, o exercício físico nos jovens tende a diminuir, (Bayingana et al., 2004; Sanchez et al., 2007) sendo então importante entender qual a motivação que as crianças e jovens apresentam na Educação Física. Este será um fator que ditará no futuro as suas práticas regulares de atividade física em prol de um estilo de vida saudável (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, & Vansteenkiste, 2010).

Marante (2008) citando Murray (1983) explícita que o autor denomina que as diferenças existentes na motivação se devem a fatores de desempenho e de envolvimento dos próprios alunos durante as aulas de Educação Física. Então, sempre que um jovem esteja motivado para determinada tarefa, demonstrará o seu nível através do seu empenho e exercitação na atividade, sendo isto implícito pelo interesse, concentração e esforço que induz.

Neste aspeto, considera-se que um dos propósitos da Educação Física é sensibilizar os jovens para o valor e significado de realizar exercício físico e/ou desporto de forma regular, aderindo a um estilo de vida saudável e ativo (Dominguez & Navarro, 2021).

Por sua vez, o facto de as aulas de Educação Física serem motivantes para os alunos, resultará a que exista uma relação ótima entre o exercício físico e a sua vida logo que os mesmos se retirem do ensino. Assim, a diferença será marcada pelo professor, o seu envolvimento, criatividade e relação estabelecida para com a sua área de profissão, reportando esse seu gosto para os seus discentes (González-Espinosa, 2018; Sá, Bordonos, Noémia & Gonçalves, 2014).

### **Teoria da Auto-determinação**

Reportando uma das principais teorias no estudo da Motivação, a Teoria da Autodeterminação é uma forma de procurar entender a intensidade e/ou quantidade, assim como a qualidade da motivação (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2006; Teixeira e Silva, 2013)

Esta teoria expressa que existem duas formas de qualificar a motivação, sendo pela sua forma autónoma ou controlada (Aelterman et al., 2012; Campos, 2014), nomeadamente intrínseca e extrínseca. Por consequência, pressupõe-se que a primeira mencionada se gere por comportamentos volitivos, ou seja, da própria vontade do sujeito. Categorizando a segunda

(extrínseca), esta denomina-se pelo facto de a pessoa ser submetida a determinado sentimento negativo ou obrigatoriedade de participação, podendo surgir problemas de culpa ou vergonha na realização das tarefas.

Após revelar os pressupostos da motivação intrínseca, surge a necessidade de evidenciar, antes da extrínseca, a “amotivação”, categorizada por não existir qualquer autodeterminação para o sujeito e, portanto, não existe qualquer motivação para realizar a tarefa.

Seguidamente, e conforme explicado por Taylor e Ntoumanis (2007) citado por Campos (2014) a motivação extrínseca organiza-se em “externa (a mais extrínseca de todas), introjetada, identificada e integrada (a mais próxima da motivação intrínseca)”.

Neste sentido, evidenciam-se os seguintes conceitos acerca das motivações extrínsecas indicadas, em concordância com Rebolo e Montenegro (2018):

- Regulação Externa
  - Comportamento iniciado e que o seu continuum se deve a fatores externos.
- Regulação Introjetada
  - A realização de uma tarefa implica a que seja controlada por regras impostas pelo próprio, ou seja, a pessoa organiza um conjunto de metas que terão de ser alcançadas.
- Regulação Identificada
  - Apenas realiza determinada tarefa através da pré-avaliação por si executada com base nos benefícios que a mesma lhe trará.
- Regulação Integrada
  - Tem uma perceção de causalidade interna e envolve uma síntese com o seu “eu”, baseado na consciência em relação à tarefa.

Tabela 9- Continuum da autodeterminação de acordo com Deci e Ryan (2000) com adaptado de Oliveira & Silva (2016).

Comportamento	Ausência de Motivação	Autodeterminação				
Tipos de Motivação	Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos de Regulação	Sem regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	
Processos Associados	Ausência de Intenção; Desvalorização; Falta de Controle.	Obediência; Recompensas e punições externas.	Autocontrole; Envolvimento do Ego; Recompensas e Punições Internas.	Importância pessoal; Valorização Consciente.	Consciência; Congruência; Hierarquia de Metas.	Interesse; Alegria; Satisfação; Inerente
Locus de Causalidade Percebida	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno

### Teoria da Autodeterminação aplicada à Educação Física

Resultante destas subdivisões de motivação, realçam-se alguns exemplos explicativos aplicados à Educação Física que visam o esclarecimento das situações (Teixeira & Silva, 2013). Desta forma, a motivação intrínseca demonstra que determinada tarefa é suficientemente motivante para o aluno quando a mesma lhe provoca interesse, esforço e empenho para a cumprir (Deci & Ryan, 2000; Fin, et al., 2019)

No que concerne às motivações extrínsecas, podem-se evidenciar exemplos práticos aplicados a cada uma, como o caso da regulação externa onde a motivação se deve a recompensas, como aquecimento lúdico ou atividades relacionadas com a matéria, mas executadas de forma competitiva. Neste caso poderemos considerar ainda o caso de um aluno que se esforça somente para ter boas notas (Deci & Ryan, 2000; Fin, et al., 2019)

Outro tipo de motivação extrínseca é a Regulação Introjetada classificada como um aluno que se esforça numa matéria para demonstrar apenas as suas habilidades, bem como a existência da Regulação Identificada, que se refere a sobretudo um aluno que realiza o retorno

à calma como forma de recuperar do seu esforço, visando uma estabilização da sua frequência cardíaca e diminuição da temperatura corporal, pois compreende a sua eficiência. Por fim, ainda na extrínseca, a Regulação Integrada aborda a participação em Educação Física porque vai ao encontro com os seus valores previamente definidos (Deci & Ryan, 2000; Fin, et al., 2019)

Transportando estas diferenciações de motivação para as aulas de Educação Física, e baseado no que já foi dito sobre a Teoria da Autodeterminação, pode-se considerar autodeterminado quando este revela a presença de comportamentos com atitudes positivas, no caso de esforço, empenho e concentração (Campos, 2014). Em consonância, obtém-se que, quanto mais se note a presença destes fatores, mais realizado e satisfeito será o aluno e, então, maior motivação apresentará.

No pensamento contrário, quanto menor a presença dos fatores expostos, mais facilmente se nota uma autodeterminação, evidenciada por regulações externas e amotivações, convertidas em infelicidade e desinteresse.

Por conta do entendido até ao momento, e seguindo o conjunto de estudos já desenvolvidos por vários autores como Sá, Bordonos, Noémia e Gonçalves (2014), Rebolo e Montenegro (2018) e também Raposo et al. (2020), é importante entender a satisfação dos alunos pela realização de exercício físico e desporto nas aulas de Educação Física, entendendo a existência de que influências poderão surgir para saber se um aluno é motivado intrínseca ou extrinsecamente.

## **5. Metodologia**

### **a. Pergunta Inicial**

“Será que as atividades físicas e desportivas extracurriculares praticadas pelos alunos influenciam as suas motivações para as aulas de Educação Física?”

### **b. Objetivo Geral**

O objetivo geral deste estudo aborda a diferença de motivação entre os alunos que praticam desporto ou exercício físico, pelo menos três vezes por semana, fora das aulas de Educação Física e os que apenas praticam nas mesmas.

### **c. Objetivos Específicos**

1. Identificar que tipos de motivação estão mais presente nos praticantes fora do contexto das aulas de Educação Física.
2. Identificar que tipos de motivação estão mais presente nos não praticantes nas aulas de Educação Física.
3. Compreender se existem diferenças motivacionais entre os dois grupos nas aulas de Educação Física.

### **d. Hipóteses**

Hipótese 0 – Não existem diferenças na motivação entre praticantes de exercício físico e desporto federado, fora das aulas de Educação Física escolar, e os não praticantes.

Hipótese 1 – Existem diferenças na motivação entre praticantes de exercício físico e desporto federado, fora das aulas de Educação Física escolar, com os não praticantes.

### **e. Variáveis:**

Variável dependente – Motivação para as aulas de Educação Física (definidos pelo questionário PLOCQ)

Variável Independente – Praticante e Não Praticante de Atividades Físicas ou Desporto extracurricular.

#### **f. Amostra**

Este estudo contemplou a participação de 435 alunos da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), em quase todas as turmas dos professores da Escola, à qual responderam positivamente quando solicitados para auxiliar os estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na passagem dos questionários pelas suas turmas.

A amostra de 435 alunos corresponde a jovens e adolescentes com idades compreendidas entre os 12-22 anos (Tabela 10- Ano de Nascimento [dos Respondentes](#)), dos quais 180 alunos são do sexo masculino (correspondente a 41,4% do total de inquiridos), 247 alunas do sexo feminino (correspondente a 56,8% do total de inquiridos), e 8 alunos que escolheram “outro” para definir o sexo (correspondendo a 1,8% do total de inquiridos)

Quando questionados acerca do ano de escolaridade, 13 alunos responderam frequentar atualmente o 6º ano (correspondendo a 3%), 47 do 8º ano (10,8% dos inquiridos), 15 alunos do 9º ano (3,4%), importando reiterar que nem todos estes frequentam somente o Ensino Básico Geral, pois como existe o Conservatório de Música de Coimbra na EBSQF, alguns deles pertencem também ao Ensino Articulado de Música. A nível de Ensino Secundário, os inquiridos do 10º ano atingiram um total de 116 alunos (26,7%), 143 alunos do 11º ano (32,9%) e, por fim, 101 alunos do 12º ano (23,2%). (Tabela 12- Ano de Escolaridade)

Dentro destes dados, sabe-se que 69 alunos frequentam o Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) com uma percentagem sobre 15,9%. Dos cursos científico-humanísticos, sabe-se que 41 alunos são de Artes Visuais, com uma percentagem de 9,4%, 116 alunos de Ciências e Tecnologias, com uma percentagem de 26,7%, 43 alunos são de Ciências Socioeconómicas, com uma percentagem de 9,9% e, por fim, 79 alunos são de Línguas e Humanidades, correspondendo a uma percentagem de 18,2%.

Relativamente aos restantes alunos inquiridos, estes dividem-se em Articulado de Música, correspondendo a um total de 29 alunos (6,7% do total), e aos de cursos profissionais, respetivamente ao de Técnico de Auxiliar de Saúde (17 alunos – 3,9%), Programador de Informática (16 alunos – 3,7%), Técnico Instrumentista de Jazz (2 alunos – 0,5%), Técnico de

Apoio à Gestão Desportiva (14 alunos – 3,2%) e, por último, Técnico de Desporto (9 alunos – 2,1%). (Tabela 13- Área Científica dos Respondentes)

Considerando que o presente Tema-Problema aborda a problemática cujas variáveis são entre os praticantes e não praticantes de desporto ou exercício físico extracurricular, sabe-se que 219 dos alunos afirmaram não praticar exercício físico além das aulas de Educação Física (50,3%), e 216 praticam desporto fora da disciplina (49,7%). Os dados presentes na Tabela 14- Prática de Desporto ou Exercício Físico serão essenciais para que as conclusões sejam retiradas.

Tabela 10- Ano de Nascimento dos Respondentes.

		Ano de Nascimento			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2001	1	,2	,2	,2
	2003	4	,9	,9	1,1
	2004	17	3,9	3,9	5,1
	2005	108	24,8	24,8	29,9
	2006	128	29,4	29,4	59,3
	2007	100	23,0	23,0	82,3
	2008	18	4,1	4,1	86,4
	2009	45	10,3	10,3	96,8
	2010	1	,2	,2	97,0
	2011	13	3,0	3,0	100,0
	Total	435	100,0	100,0	

Tabela 11- Sexo dos Respondentes.

		Sexo			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	247	56,8	56,8	56,8
	Masculino	180	41,4	41,4	98,2
	Outro	8	1,8	1,8	100,0
	Total	435	100,0	100,0	

Tabela 12- Ano de Escolaridade.

		Ano de Escolaridade			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	6º Ano	13	3,0	3,0	3,0
	8º Ano	47	10,8	10,8	13,8
	9º Ano	15	3,4	3,4	17,2
	10º Ano	116	26,7	26,7	43,9
	11º Ano	143	32,9	32,9	76,8
	12º Ano	101	23,2	23,2	100,0
	Total	435	100,0	100,0	

Tabela 13- Área Científica dos Respondentes

		<b>Área científica que estudas?</b>			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Artes Visuais	41	9,4	9,4	9,4
	Articulado de Música	29	6,7	6,7	16,1
	Ciências e Tecnologias	116	26,7	26,7	42,8
	Ciências Socioeconómicas	43	9,9	9,9	52,6
	Ensino Básico	69	15,9	15,9	68,5
	Línguas e Humanidades	79	18,2	18,2	86,7
	Programador de Informática	16	3,7	3,7	90,3
	Técnico Auxiliar de Saúde	17	3,9	3,9	94,3
	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	14	3,2	3,2	97,5
	Técnico de Desporto	9	2,1	2,1	99,5
	Técnico Instrumentista de Jazz	2	,5	,5	100,0
	Total		435	100,0	100,0

Tabela 14- Prática de Desporto ou Exercício Físico regular e fora do horário letivo

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

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	219	50,3	50,3	50,3
	Sim	216	49,7	49,7	100,0
	Total	435	100,0	100,0	

**g. Instrumentos**

Para a conceção do seguinte estudo foi usado o Instrumento “Perceived Locus of Causality Questionnaire” (PLOCQ) proposto por Goudas, Biddle e Fox (1994) e validado para a população portuguesa por Teixeira, Monteiro, Carraça e Palmeira (2018).

O objetivo do PLOCQ é avaliar a motivação e suas regulações motivacionais dos alunos para as aulas de Educação Física. Este questionário envolve 18 variadas questões enquadrados em cinco dimensões que, em coerência com a TAD.



Ao que se referem a sub-escalas de motivação, em representação de regulações motivacionais, nomeadamente: Motivação Intrínseca (3. Porque as aulas de EF são divertidas), Regulação Identificada (2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos), Regulação Introjetada (11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse), Regulação Externa (por exemplo, 10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo) e Amotivação (por exemplo, 18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF).

As perguntas são mensuradas segundo uma escala de Lickert de 1-7 pontos, variando do “discordo totalmente” até “concordo totalmente”.

*Tabela 15- Perguntas e subescalas no questionário PLOCQ adotado por Teixeira et al. (2018).*

<b>Motivação Intrínseca</b>
3. Porque as aulas de EF são divertidas
8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos
<b>Regulação Externa</b>
1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer
5. Porque é o que é suposto eu fazer
10. Para evitar que o professor se zangue comigo.
14. Porque é obrigatório
<b>Regulação Identificada</b>
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF
12. Porque quero melhorar a minha execução em EF
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida
<b>Regulação Introjetada</b>
6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse

15. Porque fico incomodado quando não o faço
<b>Amotivação</b>
4. Mas não sei porquê
9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF
13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo
18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF

#### **h. Procedimentos de Recolha de Dados**

Para recolher os dados foram utilizados questionários online, através do uso do Google Forms, do qual foi disponibilizado a todos os alunos uma folha com um *QR Code* do mesmo. Cada estagiário tinha a responsabilidade de fornecer aos professores do grupo de Educação Física a folha com o *QR Code* com o respetivo questionário.

Antes de fornecer as folhas que já tinham todas as informações, cada estagiário explicou também como se desenvolvia o questionário, assim como o principal objetivo a analisar com ele. O preenchimento teve uma duração de cerca de 10 minutos.

#### **i. Procedimentos de Análise de Dados**

Assim que recolhidos os dados que permitiam prosseguir com o estudo, estes foram transferidos para o software IBM SPSS Statistics versão 28, permitindo realizar uma análise estatística de carácter descritivo, tendo sido seleccionados como referencias de análise a média, número total de respostas e a percentagem de respostas entre praticantes e não praticantes fora das aulas de Educação Física quanto aos dados de ano de nascimento, escolaridade, área de estudos, género e se é praticante ou não, e de carácter inferencial

Posto isto, na etapa seguinte do tratamento estatístico dos dados recolhidos<sup>1</sup>, realizou-se o teste de normalidade, pelo teste de Kolmogorov - Smirnov, uma vez que este permite analisar a distribuição com maior eficácia em amostras elevadas (Ramos & Serranho, 2017).

---

<sup>1</sup> A determinação da normalidade presente dos dados é uma ação ferramenta muito comum na estatística inferencial, uma vez que visto que permite determinar qual o teste estatístico a ser empregue, em função de caso a amostra se caracterizar como tendo presente uma distribuição normal ou não normal. Portanto, para que os resultados apresentados tenham fidelidade suficiente, é necessário proceder ao teste de normalidade (Nascimento et al, 2015).

Os dados obtidos para todas as variáveis em estudo demonstraram que não existe uma distribuição normal ( $p < 0,001$ ) e, por este motivo, deverão ser utilizados testes não paramétricos na análise dos resultados.

*Tabela 16- Teste de Normalidade.*

	<b>Testes de Normalidade</b>					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Motivação intrínseca	,133	435	<,001	,911	435	<,001
Regulação externa	,102	435	<,001	,958	435	<,001
Regulação identificada	,118	435	<,001	,921	435	<,001
Regulação introjetada	,095	435	<,001	,938	435	<,001
Amotivação	,217	435	<,001	,789	435	<,001

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tendo em consideração as variáveis dependentes e independentes e o resultado do teste de normalidade da amostra, foi protagonizada como teste de análise dos dados o Mann-Whitney, sendo este uma ferramenta essencial para obter resultados concretos, que levem à consideração uma das hipóteses perspectivadas para o final da investigação.

## 6. Apresentação dos Resultados

Atendendo que as perguntas foram distribuídas pelas várias subescalas de motivação, a apresentação e análise dos dados será organizada pelo mesmo método, de modo a evidenciar em que dimensões de motivação se realça maior e menor estímulo motivacional na variável em estudo.

Por este meio, apresenta-se na Tabela 17 a estatística descritiva das variáveis, considerando o grupo dos praticantes e os não praticantes de atividade física ou desporto extracurricular, pelo menos 3 vezes por semana, através do número total de amostra para cada um, assim como média e desvio-padrão em cada subescala. Após análise, é notório que existem algumas variâncias na média entre as diferentes regulações, sendo isto visível principalmente na motivação intrínseca, regulação externa, regulação identificada e na amotivação, sendo que na introjetada essa discrepância não é tão evidente.

*Tabela 17- Análise Descritiva das variáveis entre os praticantes e não praticantes*

<b>Estatísticas Descritivas</b>				
Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana?		N	Média	Desvio padrão
Sim	Motivação intrínseca	216	5,58	1,476
	Regulação externa	216	3,36	1,653
	Regulação identificada	216	5,58	1,495
	Regulação Introjetada	216	3,45	1,882
	Amotivação	216	2,10	1,494
	N válido (de lista)	216		
Não	Motivação intrínseca	219	5,11	1,474
	Regulação externa	219	3,80	1,641
	Regulação identificada	219	5,30	1,358
	Regulação Introjetada	219	3,57	1,874
	Amotivação	219	2,34	1,555
	N válido (de lista)	219		

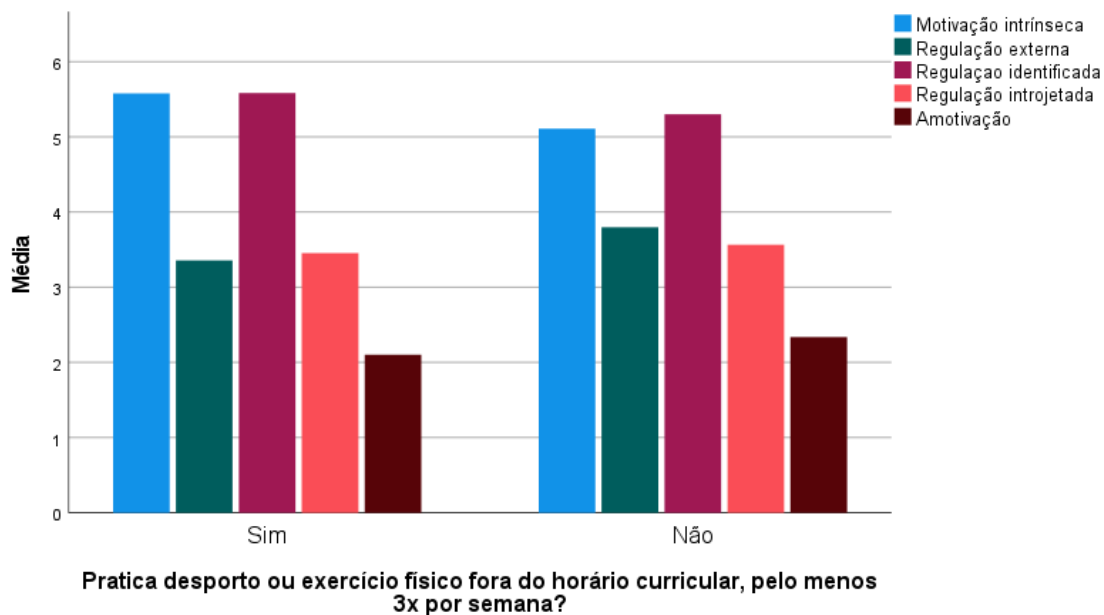


Gráfico 1- Gráfico Barras Média das Regulações da Motivação entre Praticantes (Sim) e Não Praticantes (Não).

Representando também os valores da média por meio de um gráfico de barras (Gráfico 1), nota-se que existe alguma discrepância entre os dois grupos em estudo. Evidencia-se que tanto na motivação intrínseca como na regulação identificada, os praticantes apresentam, em média, maior nível de autodeterminação em relação aos não praticantes. Já ao contrário, é na regulação externa e amotivação onde o último grupo domina valores superiores, em média, tendo em conta os praticantes. Tal como na tabela anterior, também neste gráfico é perceptível que a regulação introjetada é semelhante.

Considerando o explicitado anteriormente, urge a necessidade de apresentar com mais detalhe significativo os valores de cada regulação de motivação entre os dois grupos em análise. Desta forma, a Tabela 18- Teste Mann-Whitney demonstra todos os ranks, assim como as suas médias e soma das classificações obtidas em cada um. Porém, de forma a determinar com precisão se existem, de facto, diferenças estatisticamente significativas, importa debruçar os resultados obtidos na Tabela 19- Estatística do teste Mann-Whitney.

Antecedendo a análise de forma estatística da tabela supramencionada, importa referir que os critérios designados para o valor de  $p$  (nível de significância) para que haja, ou não, diferenças estatisticamente significativas relata-se pelo seguinte: Se  $p < 0,05$  há diferenças e, contrariamente, se  $p > 0,05$  não há diferenças entre grupos.

Presumindo os critérios anteriores, designa-se assim que atendendo os valores de  $p$  da Tabela 19, há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise na Motivação Intrínseca, Regulação Identificada e Regulação externa ( $p < 0,05$ ), não existindo diferenças estatisticamente significativas entre a Regulação Introjetada e na Amotivação nos praticantes e não praticantes ( $p > 0,05$ ).

Tabela 18- Teste Mann-Whitney

		<b>Ranks</b>			
		Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana?	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Motivação intrínseca	Sim		216	240,36	51918,50
	Não		219	195,94	42911,50
	Total		435		
Regulação externa	Sim		216	201,19	43456,50
	Não		219	234,58	51373,50
	Total		435		
Regulação identificada	Sim		216	234,76	50707,50
	Não		219	201,47	44122,50
	Total		435		
Regulação Introjetada	Sim		216	214,25	46279,00
	Não		219	221,69	48551,00
	Total		435		
Amotivação	Sim		216	207,65	44852,00
	Não		219	228,21	49978,00
	Total		435		

Tabela 19- Estatística do teste Mann-Whitney

	<b>Estatísticas de teste<sup>a</sup></b>				
	Motivação intrínseca	Regulação externa	Regulação identificada	Regulação Introjetada	Amotivação
U de Mann-Whitney	18821,500	20020,500	20032,500	22843,000	21416,000
Wilcoxon W	42911,500	43456,500	44122,500	46279,000	44852,000
Z	-3,782	-2,816	-2,841	-,625	-1,814
Significância Sig. (2 extremidades)	<,001	,005	,005	,532	,070

a. Variável de Agrupamento: Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana?

Nesta linha, ao comparar os índices de Motivação Interna e Externas entre os praticantes e os não praticantes, pode-se verificar através do teste Mann-Whitney que existiram diferenças

estatisticamente significativas na Motivação Intrínseca ( $U= 18821,500$ ;  $p<0,05$ ), Regulação Externa ( $U= 20020,500$ ;  $p<0,05$ ) e na Regulação Identificada ( $U= 20032,500$ ;  $p<0,05$ ). Enquanto na Regulação Introjetada ( $U= 22843,000$ ;  $p>0,05$ ) e Amotivação ( $U= 21416,000$ ;  $p>0,05$ ) não existem diferenças estatisticamente significativas.

Seguidamente, e de forma a delinear em que grupos é que existem estas diferenças, utiliza-se a Tabela 20 através da mediana (MD) e da amplitude interquartil (AI) para essa determinação.

Tabela 20- Tabela Descritiva para analisar as diferenças estatisticamente significativas entre grupos.

<b>Descritivas</b>				
Pratica desporto ou exercício físico fora do horário curricular, pelo menos 3x por semana?		Estatística	Estatística do teste Padrão	
Sim	Motivação intrínseca	Média	5,58	,100
		Mediana	6,00	
		Variância	2,180	
		Erro Padrão	1,476	
		Amplitude interquartil	2	
	Regulação externa	Média	3,36	,112
		Mediana	3,00	
		Variância	2,733	
		Erro Padrão	1,653	
		Amplitude interquartil	2	
	Regulação identificada	Média	5,58	,102
		Mediana	6,00	
		Variância	2,235	
		Erro Padrão	1,495	
		Amplitude interquartil	2	
	Regulação Introjetada	Média	3,45	,128
		Mediana	3,00	
		Variância	3,542	
		Erro Padrão	1,882	
		Amplitude interquartil	3	
Amotivação	Média	2,10	,102	
	Mediana	1,00		
	Variância	2,231		
	Erro Padrão	1,494		
	Amplitude interquartil	2		
Não	Motivação intrínseca	Média	5,11	,100
		Mediana	5,00	
		Variância	2,171	
		Erro Padrão	1,474	
		Amplitude interquartil	2	

Regulação externa	Média	3,80	,111
	Mediana	4,00	
	Variância	2,693	
	Erro Padrão	1,641	
	Amplitude interquartil	2	
Regulação identificada	Média	5,30	,092
	Mediana	5,00	
	Variância	1,845	
	Erro Padrão	1,358	
	Amplitude interquartil	1	
Regulação Introjetada	Média	3,57	,127
	Mediana	3,00	
	Variância	3,513	
	Erro Padrão	1,874	
	Amplitude interquartil	3	
Amotivação	Média	2,34	,105
	Mediana	2,00	
	Variância	2,417	
	Erro Padrão	1,555	
	Amplitude interquartil	2	

Assim, determina-se que na Motivação Intrínseca, são os praticantes que apresentam maior autodeterminação (MD= 6; AI= 2) em relação aos não praticantes (MD=5; AI=2), assim como acontece também na Regulação Identificada (Praticantes: MD= 6; AI=2) | Não praticantes: MD=5; AI=1). Todavia, na Regulação Externa, são os não praticantes que evidenciam ter maior regulação (MD=4; AI=2) em relação aos praticantes (MD=4; AI=2).

## 7. Discussão

O estudo elaborado tinha como principal objetivo entender se existiam diferenças motivacionais estatisticamente significativas entre praticantes desportivos fora do contexto de Educação Física e dos não praticantes. Após análise, verifica-se então que existe diferença estatisticamente significativa quanto à Motivação Intrínseca, Regulação Externa e Regulação Identificada para os praticantes de atividade física extracurricular.

Quando analisados os dados da Motivação Intrínseca, e depois de pesquisas relacionadas com o tema, seria de esperar valores superiores nos praticantes em relação aos não praticantes (Campos, 2014; Pacheco, 2014; Cardeal, 2021; Cruz, 2022), pois tal como sugere a Teoria da Autodeterminação, esta desigualdade deve-se à qualidade, satisfação, autonomia e



competência acentuadas que os alunos praticantes sentem ao praticarem exercício nas aulas de Educação Física, pelo gosto adquirido pelo desporto em si (Raposo et al., 2020; Campos, 2014). Neste caso, também Deci e Ryan (2000) fundamentam que o facto de esta regulação desencadear a prática por origem voluntária, propícia a que não hajam outras intenções ou recompensas para os mesmos, como poderia ser de esperar no caso dos não praticantes.

Dentro desta perspetiva, a Regulação Identificada foi uma das motivações mais acentuada para os praticantes, assim como se evidenciou nos estudos de Campos (2014), Pacheco (2014), Cardeal (2021) e Cruz (2022), sendo completamente aceitável, dado que se trata de uma motivação onde os praticantes exercitam as várias tarefas e desafios de aula pelos inúmeros benefícios provenientes dessa prática, assim como o sentimento de dever que lhes proporcionará. Esta regulação não seria, por este motivo, de esperar no grupo dos não praticantes, pois uma parte deles (minoría, ou não) não percebe o vasto conjunto de benefícios provenientes das aulas, ou do desporto/atividade física fora do contexto escolar.

Estas regulações foram as desencadeadas com maior ênfase para o grupo dos praticantes, retratando que o facto de desenvolverem amplamente todas as suas capacidades física e motora, transmite-lhes um sentimento de aquisição de novas competências e, assim, novas aprendizagens corporais. Ainda que exercitem com maior rigorosidade as suas capacidades nas suas atividades e desportos extracurriculares, é nas aulas de Educação Física onde se exige a apresentação de um relatório profundo, a fim de atingir altos níveis de eficiência nos variados desportos que semanalmente se lecionam (Cardeal, 2021).

No que se refere à Regulação Externa, esta apresentou uma maior evidência significativa para o grupo dos não praticantes, tal como Campos (2014) e Cruz (2022). Esta é uma regulação de causalidade externa, podendo concluir que a maioria dos não praticantes participa nas atividades diárias de Educação Física devido às exigências pessoais impostas, como também pela obrigação e pressão dos próprios professores ou encarregados de educação inferem quanto à disciplina.

Comparando os estudos analisados assim como os dados obtidos, não existiu diferenças estatísticas na Regulação Introjeteada e na Amotivação entre os dois grupos, tal como aconteceu com Cruz (2022) em relação à regulação menos autodeterminada. Analisando estes dados relativamente à Introjeteada, esta é apresentada como sensações de culpa pela não realização das tarefas de aula, sendo um caso a determinar em ambos os grupos. O facto de não existirem

totalmente diferenças valorativas para o grupo dos praticantes, determina que mesmo os não praticantes detêm algum prazer pelas aulas.

No seguimento do anterior, e quanto à Amotivação, não foram evidenciadas diferenças grupais, o que seria de esperar nos não praticantes, no entanto significa que também alguns inquiridos dos praticantes apresentam certos níveis de desmotivação para as aulas.

Após debater acerca destes dados originados pela amostra, realça-se que o presente estudo pretendia analisar diferenças entre as duas variáveis. Após os dados obtidos, conclui-se que os praticantes de atividade física extracurricular apresentam, em média, maior motivação para as aulas de Educação Física, nomeadamente sobre as formas de regulação Intrínsecas e de Regulação Identificada, enquanto os não praticantes demonstram uma diferença de motivação nos casos de Regulação Externa.

Em conclusão, aceita-se H1 como hipótese, uma vez que, de forma geral, existiram diferenças estatisticamente significativas em relação à motivação entre o grupo de praticantes de atividades físicas ou desporto extracurricular e os não praticantes do mesmo.

## 8. Conclusão

De acordo com o objetivo principal do estudo, e considerando a pergunta de partida formulada, entende-se que há coesão para a sua resposta como toda a veracidade que lhe é atribuída. Assim sendo, no que respeita a pergunta “Será que as atividades físicas e desportivas extracurriculares praticadas pelos alunos influenciam as suas motivações para as aulas de Educação Física?”, é possível comprovar que, de facto, a prática extracurricular provém, a este grupo, níveis motivacionais intrínsecos acentuados em relação aos não praticantes, desenvolvendo-os como indivíduos mais autodeterminados.

O facto de não terem existido diferenças quanto a amotivação entre os grupos, reitera que existem certos alunos praticantes que não estão totalmente motivados para as tarefas das aulas de Educação Física. Este deverá ser um fator a analisar pelos próprios docentes da disciplina, pois retrata que as suas tarefas podem não estar a ser suficientemente desafiantes para os seus níveis de proficiência motora, assim como a origem prevalecer de uma outra causa, como o modo ou estratégias de ensino utilizadas.

Não obstante aos resultados obtidos, recomenda-se a que todos os professores de Educação Física, e sobretudo os estagiários, possam ter acesso a este tipo de estudos acerca da motivação para que possam planear e fornecer *feedback* específico para os alunos, de modo que todos consigam manter e elevar as suas motivações intrínsecas. De saber que também se deverá diferenciar os níveis de ensino consoante as características de cada aluno, para que se possam contornar os valores apresentados neste estudo.

Em vista disso, com a adoção desta prática no decorrer das aulas da disciplina poderá ser observado uma melhoria das situações e, por sua vez, aumentará a probabilidade de aquisição de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável até à vida adulta, revertendo os problemas de sedentarismo associadas à doença. Considera-se, assim, que o objetivo do estudo foi concluído.

A partir dele, visiona-se outras investigações, nomeadamente formas de reformular a motivação intrínseca dos não praticantes como também entender a influência que pode ter a ligação professor-aluno para esta variável.

Nesta perspetiva, recomenda-se o aumento de estudos com base nesta variável, para que melhores explicações e discussões sejam retiradas. Quanto a recomendações para professores

e professores-estagiários, recomenda-se a leitura e análise íntegra das variáveis apresentáveis de forma que haja maior transmissão de feedback nas suas aulas; tornarem o ensino mais inovador e aplicado ao contexto atual; criarem uma dinâmica desafiante e motivante para alunos praticantes de atividade física extracurricular; em desafios realistas, mas motivantes, para alunos não praticantes de atividade física extracurricular.

Neste estudo, o facto de ter sido feito em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos poderá ser questionada a fidelidade dos dados obtidos, sendo que também as condições externas à qual foram submetidos podem ter influenciado os mesmos a responder verdadeiramente todas as questões.

## 9. Bibliografia

Alterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 457–480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>

Bayingana, K., Demarest, S., Gisle, L., Hesse, E., Miermand, P.J., Tafforeau, J., & Van der Heyden, J. (2006). Gezondheidsenquête. Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid Afdeling Epidemiologie, 1–115.

Byrne B. (2010) *Structural Equation Modelling With Amos: Basic Concepts, Applications, And Programming* (2nd Ed.). Taylor & Francis Group, Llc, 1–416.

Campos (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.

Cardeal, J. (2021). Motivação De Jovens Atletas Para Participação Nas Aulas De Educação Física Escolar: Um Estudo Com A Equipe De Ginástica Rítmica De São José- Sc. Curso De Graduação Em Educação Física, Universidade Federal De Santa Catarina. 1–45.

Cruz, D. (2022). Motivação Dos Alunos Para A Prática De Educação Física De Acordo Com A Prática De Desporto Federado. Relatório De Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Básica 2, 3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia Junto Da Turma Do 9ºB No Ano Letivo 2021/2022.

Deci, E & Ryan, R. (2000), The “What” and “Why” of Goal Pursuits: *Human Needs and Self-determination of Behavior*, *Psychological Inquiry*, 227–268.

Domínguez, J., Navarro-Zurita, L. (2021) La Motivación En La Educación Física Y El Deporte. Revisión De La Tad. Supervisión. *Revista De Educación E Inspección*.

Dosil, J. (2004). *Psicologia De La Actividad Física Y Del Deporte*. Vigo, 300–310.

Edmunds J, Ntoumanis N & Duda J (2006). A Test Of Self-Determination Theory In The Exercise Domain. *Journal Of Applied Social Psychology*.

Engel, GL (1977). A necessidade de um novo modelo médico: um desafio para a biomedicina. *Science*, 196(4286), 129-136.

*European Fitness Monitoring System* (2019). Country Fitness Report.

Feldman, R.S. (2015). *Introdução à Psicologia* (10a ed.). Porto Alegre: AMGH.

Fin, L., Haerens, L., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Soenens, B. (2019). Estilo de apoio à autonomia interpessoal e suas consequências nas aulas de educação física. *PLoS One*, 14(11).

Garcia-Ceberino, J. M., Gamero, R., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). La percepción de la competencia en fútbol como indicador de la intencionalidad de los estudiantes de ser físicamente activos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 370-376.

García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., Izquierdo, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2021). Is device-measured vigorous-intensity physical activity associated with health-related outcomes in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), 296 – 307. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.12.001>.

González-Espinosa, S. (2018). Diferencias en la motivación según el método de enseñanza-aprendizaje en educación física. *Servicio de Publicaciones*, 163–168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436068>.

Goudas, Biddle & Fox (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational Profiles For Secondary School Physical Education And Its Relationship To The Adoption Of A Physically Active Lifestyle Among University Students. *European Physical Education Review*, 117–139.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Educational.

Marante, W. (2008) *Motivação E Educação Física Escolar: Uma Abordagem Multidimensional*. Dissertação De Mestrado. Universidade De São Paulo.

Ministério Da Educação (s/d.). Currículo Nacional Do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Moreno-Dona, Valência-Peris & Rivera-García (2016). La Educación Física Escolar En Tres Centros Educativos De Chile: Una Catacterización De Sus Prácticas Docentes.

Nascimento, D. R., Leite, T. K. A., Garcia, L. M. T., Tavares, V. D. F., & Ugrinowitsch, H. (2015). Testes de Normalidade em Análises Estatísticas: Uma Orientação para Praticantes em Ciências da Saúde e Atividade Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 14(2), 73–77.

Oliveira & Silva (2016). Teoria Da Autodeterminação Na Compreensão Da Motivação Da Aprendizagem De Química Dos Alunos Da Educação De Jovens E Adultos.

Oliveira, R. (2018). Esportes Dentro E Fora Da Escola: Um Estudo Sobre A Motivação Dos Pais. Universidade De Brasília, 1–73.

Pacheco, G. (2014). Relação Entre O Nível De Prática De Atividade Física, A Qualidade Da Motivação Para A Aula De EF E A Perceção Do Uso De Estratégias Motivacionais Por Parte Do Professor Em Alunos Do 3º Ciclo E Ensino Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 1–42.

Parra-González, M. E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: Gamification and escape rooms for learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

Parra-González, Segura-Robles, A., & Romero-García, C. (2020). Análisis Del Pensamiento Creativo Y Niveles De Activación Del Alumno Tras Una Experiencia De Gamificación. *Educar*.

Ramos, M<sup>a</sup> & Serranho, P. (2017). Bioestatística com SPSS: notas de apoio. Universidade de Coimbra. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9386/1/NotasBioestatisticaSPSS.pdf>

Raposo et al. (2020). Motivation In Physical Education: The Differentiated Effect Of Gender, Age And Sport’s Involvement. Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro.

Rebolo & Montenegro (2018). Motivação Para A Prática Da Educação Física: Diferenças E Semelhanças Entre O 2º E 3º Ciclo Em Escola De Almada (Portugal). 1–19.

Rodrigues & Le Cunff (2020) A Educação Física Na Escola. Secretaria-Geral Da Educação E Ciência, 1–318.

Sá, C., Bordonos, N., Noémia, L., & Gonçalves, R. (2014). A Motivação Dos Alunos Para A Participação No Desporto Escolar.

Sanchez, et al (2007). Patterns And Correlates Of Physical Activity And Nutrition Behaviors In Adolescents. *American Journal Of Preventive Medicine*.

Santos, J., & Henriques, F. (2020). Motivação No Trabalho: A Estratégia Que Gera Resultados Satisfatórios Para As Organizações. *Revista Científica Integrada*, 4(5).

Sousa, Aita & Corrêa (2021). A Compreensão Da Pessoa Biopsicossocial E Espiritual Como Recurso Aos Cuidados Integrais: *Direitos Humanos Assegurados No Planeamento E Ações Em Saúde Coletiva*. Editora Científica Digital.

Special Eurobarometer (2022). Sport And Physical Activity In Portugal, 1-4.

Teixeira et al. (2018) Translation And Validation Of The Perceived Locus Of Causality Questionnaire (PIOCQ) In A Sample Of Portuguese Physical Education Students. *Motriz*, Rio Claro.

Teixeira, J. & Silva, M. (2013). Eu Quero, Posso E Escolho: Necessidades Psicológicas Básicas E Motivação Em Utentes De Ginásio. *Revista Gymnasium*.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal-Contentsnin Self-Determination Theory: *Another Look At The Quality Of Academic Motivation*. *Educational Psychologist*.

World Health Organization (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240014886>.



## **Considerações Finais**

Dado que o EP é um momento de exercício da profissão docente, é fundamental reconhecer que é neste momento que erros possam ser cometidos, para que sejam identificados e corrigidos previamente para evitar a sua reincidência. Toda a comunidade escolar contribui significativamente para que cada aluno atinja níveis adequados de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo fundamental o papel da comunidade escolar em agir e orientar todos os alunos a adquirirem e consolidarem um conjunto de conhecimentos, tanto em áreas disciplinares específicas como nas suas condutas cívicas.

Este ano letivo permitiu-nos experienciar de uma forma ativa e enriquecedora esse contexto, aprender com professores de carreira através de vasta experiência, entender todo o domínio e papel da escola e acompanhar cargos de gestão intermédia.

Ainda que desafiante em todos os aspetos da nossa vida, foi também um processo gratificante, pois sentimos que a evolução desde a primeira aula até à última foi muito positiva. Depois de reler o PFI e todas os desafios apresentados em cada uma das áreas de intervenção, é com bastante gosto que observamos que a grande maioria foi ultrapassada com todo o auxílio de professores e colegas de estágio, assim como através da nossa entrega diária para os superar.

Todavia, e considerando o anterior, esta foi apenas uma etapa que nos permitiu evoluir e aperfeiçoar alguns aspetos do nosso papel de professor, uma vez que nesta profissão exige-se constantes aprendizagens, mudanças e inovação tendo em conta os vários contextos anuais aos quais seremos expostos.

O EP providenciou um conjunto de oportunidades com o intuito de obter maiores níveis de conhecimento, aprendizagem e superação de desafios. Se acabámos com sentimento de dever cumprido, muito se deve a toda a comunidade docente e não docente que nos auxiliou a determinar metas e objetivos para as próximas etapas da carreira docente.

## Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (2004). Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In M. T. Esteban (Org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

Aranha, A. (2004). Organização, planeamento e avaliação em educação física: *definição de objectivos; Planeamento, organização e análise da actividade pedagógica; Técnicas de intervenção pedagógica; Avaliação*. Vila Real: UTAD.

Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de Formação de Treinadores – *Manuais de formação grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em educação física. Coleção Horizonte de Cultura Física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2006). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bettencourt (2022). A Idade Relativa Na Educação Física: O Seu Efeito Nas Classificações E Na Aptidão Física. Relatório Final. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. Instituto PIAGET.

Biconsini, D. L., Flores, A. N., & Oliveira, L. C. (2016). Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. *Journal of Physical Education*, Maringá, 27, 1–13.

Bonner, S. (2012). Validity in classroom assessment: purposes, properties and principles. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning London: Sage Publications*. 87–106.

Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? 178–200.

Campos (2022). Ética profissional: o que é, exemplos e qual a importância para as empresas.

Carneiro (2016), Planejamento Escolar. Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG.

Conceição et al (2016). A importância do planejamento no contexto escolar. 1–13.

Cooper et al. (2016). Implementing Policies to Enhance Physical Education and Physical Activity in Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 133-140. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1164009>.

Costa (2017). Metodologia Do Ensino Da Educação Física: *Estilos de Ensino / Dicas Educação Física*. [www.dicaseducacaofisica.info/metodologia-ensino-educacao-fisica/#Estilo\\_de\\_Ensino\\_por\\_Comando](http://www.dicaseducacaofisica.info/metodologia-ensino-educacao-fisica/#Estilo_de_Ensino_por_Comando).

Decreto-Lei nº 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens obtido em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Diedrich, C. F., Araújo, A. A. F., & Rocha, M. P. (2020). Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de Educação Física escolar. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, 32(63), 1–21.

Diniz, (2020). A Importância Do Planejamento Escolar: Entenda Seus Benefícios, in <https://educacao.imagine.com.br/importancia-do-planejamento-escolar/>.

Donet, Arribas, Mateu & Ramírez (2016). La programación por competencias en educación física: retos y problemas para su implantación en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292–317. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2172>.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

(MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Flores, et al. (2019). “Formação Inicial de Professores de Educação Física: Um Olhar Para O Estágio Curricular Supervisionado.” *Caderno de Educação Física E Esporte*, 17(1), 61–68. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>.

Flory, S., & Dillon, L. (2020). Equity and diversity in health, physical activity, and education: connecting the past, mapping the present, and exploring the future. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 213–224. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741539>.

Gomes (2022). Planejamento nas Aulas de Educação Física. Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de licenciado Educação Física, à Comissão

Julgadora designada pelo colegiado do curso de graduação do Centro Universitário AGES. Paripiranga. 1–59.

Graça, A. (1991). O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola. Análise de uma Unidade de Ensino com alunos do 5º ano de escolaridade. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

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

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Leal (2005). Planejamento de ensino: Peculiaridades Significativas. Universidade de Fortaleza. Brasil. 1–7.

Leite. (2010). Planejamento e concepção da acção de ensinar. 1–40.

Lopes, Cavalcante, Oliveira & Hypólito, (2014) Trabalho Docente E Formação Políticas, *Práticas E Investigação: Pontes Para a Mudança*.

Luckesi (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: *estudos e proposições*. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

Machado (2021). Perceção de estagiários e respetivos alunos e orientadores, sobre a intervenção pedagógica no contexto da aula de educação física. Relatório de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra

Maia (2022). Análise Da Intervenção Pedagógica, Em Contexto De Educação Física, Em Função Da Perceção Do Professor Orientador, Professora Estagiária E Respetivos Alunos. Relatório de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Maia, C. F. (2011). Elementos de ética e deontologia profissional (3.ª ed.). Chaves: SNPL.

Martins, Gomes, & Carreiro da Costa (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In Catunda, & Marques, *Educação Física Escolar: Referenciais para o Ensino de Qualidade Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 53–82.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão Da Prática Pedagógica E Colegialidade Docente. A Perspetiva Dos Candidatos A Professores. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 12, 59-77.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). First Online Edition of Teaching Physical Education.

Naspe. (2009). Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.). Reston, VA: *National Association of Sport and Physical Education*.

Nobre, P. (2015). Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções práticas e usos. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. Coimbra

Oliveira, Rocha & Oliveira, (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a perceção discente. *Physical Education and Sport Journal*, 185–192.

Onofre, M., & Costa, F. C. (2017). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15–26.

Pereira, F. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: DGIDC. DSEEAS.

Pimenta e Lima, (2012). Estágio e Docência. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro-Silva & Amorim (2019). A avaliação da atitude ético-profissional na formação inicial de professores de Educação Física. 11º Congresso Nacional de Educação Física. Figueira da Foz.

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M. & Nobre, P. (2019). Prática Pedagógica Supervisionada 3. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC.

Rodrigues, A. (2007). A formação de professores para a prática na formação inicial. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Roldão, & Almeida. (2018). Gestão Curricular como processo de tomada de decisão. Em *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e dos Professores*, 17–35.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C., Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 570–594.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Roseiro, (2013). *Relatório de Estágio*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Santos & Santos (2023). Diretrizes Para O Planejamento Do Ensino De Ciências Baseado Na Teoria Dos Perfis Conceituais. *Ensaio de Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, 1–16.

Santos (2013). *Desenvolvimento Da Formação Ética No Quadro Da Ação Docente Dos Professores De Biologia*. Escola Superior De Educação Almeida Garret. Lisboa, 1–67.

Santos (2020). A obesidade em contexto escolar: efeitos da aplicação de um programa de intervenção. *Relatório de Estágio Pedagógico*. Universidade Beira Interior.

Santos e Perin (2013). A Importância Do Planejamento De Ensino Para O Bom Desempenho Do Professor Em Sala De Aula. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 1, 1–24.

Saraiva (2019). *Motivações Dos Estudantes Do Ensino Básico E Secundário Para A Educação Física: Estudo Comparativo Entre Alunos De Diferentes Sexos E Ciclos De Escolaridade Realizado Ao Longo De Um Ano Marcado Pela Pandemia Do Covid-19*. Relatório de Estágio Pedagógico. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skill in physical education* (2a edição). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silva (2022). Estágio Profissional: De aluno a professor – o início da construção profissional de um professor de educação física. Universidade do Porto, 1–123.

Silva, A. (2015). A instrução e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem: uma promoção de aprendizagens significativas à luz de uma intencionalidade refletida. Relatório de Estágio Profissional. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Simões (2012). Indisciplina – comportamentos desviantes. Relatório De Estágio Pedagógico Desenvolvido Na Escola Básica 2º E 3º Ciclos De Martim De Freitas Junto Da Turma B Do 8º Ano No Ano Letivo 2011/2012. Faculdade De Ciências Do Desporto E Educação Física. Universidade De Coimbra.

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

Vasconcellos, (2005). Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. São Paulo: Libertad.

Vergara-Torres, A., Tristán, J., López-Walle, J., González-Gallegos, A., Pappous, A. & Tomás, I. (2021). Quality of the physical education teacher’s instruction in the perspective of self-determination. *Frontier in Psychology*, 12, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708441>

Veríssimo, González & Garcia (2016). Unidades Didáticas À Luz Da Teoria Dos Conceitos Nucleares – Um Exemplo Em Geometria, 35(2), 41–58.

# **Anexos**



# Inventário

## Anexo 1- Inventário

<b>COLETES</b>				
Amarelo				<b>13</b>
Amarelo fluorescente				<b>25</b>
Azul				<b>47</b>
Laranjas				<b>24</b>
Roxo				<b>10</b>
Verde				<b>37</b>
Vermelho				<b>15</b>
<b>MATERIAL DE APOIO</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Aparelhagem Coluna Skytec	<b>2</b>			
Apitos			<b>12</b>	
Arcos (grandes)	<b>18</b>			
Arcos (pequenos)	<b>9</b>			
Balança	<b>2</b>			
Bases coloridas	<b>125</b>			
Bastões Grandes	<b>20</b>			
Bastões Pequenos	<b>12</b>			
Bola medicinal Vivex 1kg		<b>1</b>		
Bola medicinal Vivex 2kg	<b>1</b>			
Bola medicinal Vivex 3kg	<b>2</b>			
Bola medicinal Vivex 4kg	<b>1</b>			
Bola medicinal Vivex 5kg	<b>1</b>			
Bomba manual	<b>1</b>			
Capa AFF PVC Antiderrapante			<b>3</b>	
Caixa Sit and Reach	<b>3</b>			
Colunas (Móveis)	<b>2</b>			
Compressor	<b>1</b>			
Computador ACER	<b>1</b>			
Cones perfurados (vermelhos)	<b>20</b>			

Cones sinalizadores grandes (laranja)		7		
Cones sinalizadores grandes (vermelhos)	20			
Cones sinalizadores pequenos (laranja)	6			
Cones sinalizadores pequenos (vermelhos)		8		
Cones sinalizadores Top gym (vermelho)		14		
Cones Wilson (amarelos)	8			
Corda Tração	1			
Cordas	27	10		
Cordas Sibal	8			
Cronómetros	7		3	
Delimitadores cónicos + suporte	40			
Delimitadores planos	50			
Escada de Agilidade	2			
Fita métrica	2			
Fitas de marcação	10			
Marcadores Resultado	6			
Retroprojeter EPSON	1			
Step aeróbica	4		11	
Trx	4			
<b>ANDEBOL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Balizas (Andebol e Futebol)	6			
Bolas Azuis		7	8	
Bolas Laranjas		11	11	
Bolas Mikasa T0			6	
Bolas Mikasa T3			4	
Bolas Verdes		13	6	
Bolas Rosa			9	
<b>ATLETISMO</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Alisador de Areia	2			
Barreira ajustável 40-60cm			10	
Barreira ajustável 6-40cm			10	

Barreiras de metal (cinzentas)	<b>10</b>			
Barreiras Polanik (amarelas)	<b>7</b>			
Barreiras Polanik (vermelhas)	<b>7</b>			
Blocos de Partida de madeira		<b>5</b>		
Blocos de partida Polanik	<b>6</b>			
Dardo plástico colorido	<b>19</b>			
Dardos		<b>2</b>		
Disco 600g	<b>3</b>			
Disco de borracha de treino (1kg)	<b>16</b>		<b>15</b>	
Elásticos de salto em altura	<b>4</b>			
Fasquia de fibra de salto em altura		<b>1</b>		
Fasquia de metal de salto em altura		<b>1</b>		
Peso de borracha 1kg (vermelho)	<b>1</b>			
Peso de borracha 2kg (azul claro)	<b>1</b>			
Peso de borracha 2kg (azul escuro)	<b>3</b>			
Peso de borracha 2kg (vermelho)	<b>2</b>			
Peso de borracha 3kg (azul escuro)	<b>2</b>			
Peso de borracha 4kg (azul claro)	<b>1</b>			
Peso de ferro	<b>6</b>			
Peso de ferro 1kg (vermelho)	<b>2</b>			
Peso Ferro 3kg (vermelho)	<b>2</b>			
Postes de salto em altura	<b>2 pares</b>			
Testemunhos	<b>20</b>			
Vortex	<b>6</b>			
<b>BADMINTON</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Postes	<b>4</b>			
Raqueta Vitor		<b>1</b>		
Raquetas AFF Sport	<b>3</b>			
Raquetas Artengo Vermelhas		<b>5</b>		
Raquetas Carlton	<b>12</b>			
Raquete Yonex	<b>12</b>		<b>15</b>	
Raquete Yonex basic 700	<b>1</b>		<b>20</b>	

Redes	12		4	
Volante artengo 800	1			
Volante colorido - cabeça cortiça (tubo de 5)	8			
Volante fremblay (caixa de 6)	4		10 tubos 6	
Volante Yonex	25		5 tubos 6	
<b>BASQUETEBOL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Bola Mikasa t7 (prateada)	4			
Bola Tremplay	5			
Bolas Mikasa t5 (laranjas e azuis)	7			
Bolas Mikasa t6 (laranja + amarelas e azul)	12			
Bolas Wilson t7	1			
Rede entrelaçada	12		10	
<b>CORFBALL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Mikasa t5 k5-ikf	4		4	
Postes Corfball	2			
<b>FLOORBALL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Balizas (pares)	1	2	2	
Bolas brancas		3	8	
Bolas Laranjas	7			
Bolas vermelhas	6	2		
Sticks (brancos e vermelhos)	4			
Sticks marca "hóquei"	10			
Sticks pretos	6			
Sticks pretos e amarelos	7+6			
Sticks PVC 85cm (Azul)	5		5	
Sticks PVC 85cm (Vermelho)	5		5	
<b>FREESBEE</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Freesbee Azul	1		15	
Freesbee laranja	1			

Freesbee Vermelho	5			
Fressbee branco	2			
Fressbee verdes	18			
<b>FUTSAL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
AMAYA amarelas	12			
Bola Borracha	12			
Bola Expo 98 T5	6			
Bola FPF	2			
Bola Mikasa CSC			25	
Bola Mikasa CSV	12			
Bola Sport Zone	2			
Bolas FCDEF (amarelas) XS4L	2			
Bolas Kipsta (laranjas e brancas)	3	12		
Bolas Mikasa SWL 62V	11			
Bolas X sport	2			
<b>GINÁSTICA</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Barra fixa		3		
Bola rítmica AFF	4		2	
Boque com rodas		2		
Colchão de queda grande (amarelo e azul)	3			
Colchões de queda médios (verde)		3		
Colchões médios de pano (verde)	8			
Colchões médios de plástico (azul e amarelo)	12			
Colchões médios de plástico (verde)	13			
Colchões médios de plástico AFF (azuis)	4			
Colchões médios de queda (vermelhos e azuis)	2			
Minitrampolim	1	1		
Plinto com rodas (7 caixas)		1		
Plinto de Espuma	2			
Plinto Jeymi (7 caixas)		1		
Plinto Jomepa (8 caixas)		1		

Reuther		3		
Rolo (azul)	1			
Tapetes individuais (verdes e azuis)	43			
Trampolim de madeira	2	1		
Triângulo (vermelho)	1			
<b>GOLFE</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Conjunto: saco + tacos + bolas + tapete	1			
Sacos + sets juniores	4			
Tapetes potter	3			
Cesto horizontal	1			
Tapete médio verde escuro	1			
Tapete grande 3x8	2			
Tapete médio verde claro	1			
Tapete para colocar T	5			
Saco Dunlop Sport 3	3			
Saco sem marca	1			
Bolas amarelas borracha	5			
T borracha	5			
Bolas brancas iniciação	13			
<b>ORIENTAÇÃO</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Balizas	19			
Bússolas	10			
Picotadores	15			
<b>PATINAGEM</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Patins 4 Rodas Azul	6			
Patins 4 rodas Brancos	6			
Patins 4 Rodas olexo			13	
Patins 4 Rodas Pretos		21		
Patins em Linha	1			
<b>RUGBY</b>				

	Bom estado	Mau estado	Novo	Baixa
Bola AFF			5	
Bolas Gilbert Touch		3	8	
Bolas Xports	10			
Conjunto Tag Rugby	2 sacos		40	
<b>TÉNIS</b>				
	Bom estado	Mau estado	Novo	Baixa
Balde de Bolas Dunlop (amarelas)	30 de um balde de 71			
Balde de bolas Dunlop (esverdeadas)	55 de um balde de 96			
Grips	10		15	
Miniraquete	8			
Postes		3		
Raquetas	45		19	
Raquetes madeira	20			
Bolas esponja	25			
Rede	2			
<b>TÉNIS DE MESA</b>				
	Bom estado	Mau estado	Novo	Baixa
Bolas	260			
Bolas Tibar (caixa de 40 bolas)	1			
Bolas Tibhar basic (caixa de 72)	2			
Esponja de limpeza	6			
MESA AFF Pro 25	1		2	
Mesas com rodas	5			
Mesas improvisadas	2			
Raquete Tibhar Samsonov 1000	19		10	
Raquetes Aperfeiçoamento	4			
Rede adaptável Artengo	1			
Rede adaptável Rollnet	3			
Rede Apara-Bolas	2			
Redes de Aperfeiçoamento	3			
Robo Lança-Bolas	1			


RoboPro Junior	1			
<b>VOLEIBOL</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Bola Mikasa T5 treino passador			1	
Bolas Mikasa MVA 330	11			
Bolas Mikasa SKVS	16			
Bolas Mikasa t4 School FIVB MVA430	6			
Bolas Mikasa t5 com elásticos			1	
Bolas Mikasa t5 MVA200	1		4	
Bolas Mikasa V200w	30			
Bolas Molten V5FLC	22			
Bolas MVA 310	4	5		
Bolas Xport borracha branca	3			
Bolas cinzentas SportZone	16			
Postes	6			
Rede	4			
Varetas (pares)	3			
<b>XADREZ</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Conjunto de peças			12	
Cronómetro de Xadrez Digital			12	
Tabuleiro de Xadrez	2		12	
<b>Escalada</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Arnês speedy			12	
Corda Funcional 9.92mm			60	
Corda Funcional 9m			1	
Grigi			2	
Montgrony Expresso 12cm			8	
Mosquetão aço com segurança			12	
Mosquetão Lotus			8	



Oito Black			<b>10</b>	
Tubular			<b>4</b>	
<b>Boccia</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Kit Indoor Competição		<b>1</b>	<b>1</b>	
Marcador com Tempo		<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Boxe</b>				
	<b>Bom estado</b>	<b>Mau estado</b>	<b>Novo</b>	<b>Baixa</b>
Luvras Vermelhas 12oz			<b>5</b>	
Luvras Vermelhas 14oz			<b>5</b>	

# Modelo Plano Anual

## Anexo 2- Plano Anual

	NÚCLEO DE ESTÁGIO EBSQF 22/23												
	1º PERÍODO												
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13
Segunda-Feira	Apresentação	A. DIAGNÓSTICA	Badminton (2)				A. SUMATIVA/ Autoavaliação	A. DIAGNÓSTICA	Rãguebi (4)			A. SUMATIVA	A. SUMATIVA/ Autoavaliação
Quinta-Feira	FITESCOLA	Badminton (2)					A. SUMATIVA/ Autoavaliação	Rãguebi (4)	Feriado		Feriado	FITESCOLA	
2º PERÍODO													
Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12	Semana 13	
Segunda-Feira	A. DIAGNÓSTICA	Basquetebol (5)				A. SUMATIVA/ Autoavaliação	Carnaval	Ginástica (1)				A. SUMATIVA/ Autoavaliação	
Quinta-Feira				FITESCOLA			A. DIAGNÓSTICA					A. SUMATIVA/ Autoavaliação	
3º PERÍODO													
Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9					
Segunda-Feira	A. DIAGNÓSTICA	Atletismo (3)		Atletismo (3)	FITESCOLA	Voleibol (2)		Voleibol (2)					
Quinta-Feira	Atletismo (3)		A. SUMATIVA/ Autoavaliação	A. DIAGNÓSTICA			Voleibol (2)	A. SUMATIVA/ Autoavaliação					

# Sequenciação de Conteúdos

## Anexo 3- Exemplo de Sequenciação Conteúdos Basquetebol

		Basquetebol																				
Mês		Janeiro									Fevereiro											
Semana		1			2			3			4			5			6			7		
Data		05/jan	09/jan	12/jan	16/jan	19/jan	23/jan	26/jan	30/jan	02/fev	06/fev	09/fev	13/fev	16/fev								
Nº Aula/Ano		36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	
Nº Aula/UD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Conteúdos																						
FIEscola																						
Milha																					AS	
Abdominais																						
Flexões de Braços																						
Impulsão Horizontal																						
Velocidade 40m																						
Senta e Alcança																						
IMC																						
Conteúdos Técnicos																						
Passe e Recepção	Peito	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Picado	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Recepção	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Drible	Progressão	AD	I	I	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Proteção	AD	I	I	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Lançamento	Apoio	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Passada	AD	I	I	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Suspensão	AD			I	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Fintas e Mudança de Direção	Finta	AD					I	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Mudança de Direção	AD					I	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Posição base e ressalto	Defensiva e Ofensiva	AD	I	I	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Conteúdos Táticos																						
Ofensiva	Finalizar	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Organização Ofensiva	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
	Desmarcação e Corte	AD			I	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Defensiva	Organização Defensiva	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				
Jogo	3x3 / 5x5	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	AF	C	C	C	C	AS	AST/AA	AS				

# Rotação de Espaços

## Anexo 4- Exemplo Rotação de Espaços

**6ª ROTAÇÃO**  
15 / maio / 2023 a 09 / junho / 2023 ou 16 / junho / 2023

	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta								
	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5	1	3	2	4	5				
8.30	10 <sup>o</sup> H	5 <sup>o</sup> B			8 <sup>o</sup> B	12 <sup>o</sup> C	12 <sup>o</sup> G			11 <sup>o</sup> A	7 <sup>o</sup> B	11 <sup>o</sup> E			8 <sup>o</sup> D	10 <sup>o</sup> E	12 <sup>o</sup> F	12 <sup>o</sup> C	5 <sup>o</sup> C	12 <sup>o</sup> B	11 <sup>o</sup> H	12 <sup>o</sup> A			9 <sup>o</sup> C	10 <sup>o</sup> H			PAFD
9.15																													
9.15	PB	JA			HG	CP	ES			MF	HG	JC			5 <sup>o</sup> B	JA	PF	RC	CP	CP	JA	PF	JQ	HG					
10.00																													
10.15	11 <sup>o</sup> C	5 <sup>o</sup> C	8 <sup>o</sup> D	10 <sup>o</sup> E	9 <sup>o</sup> D	10 <sup>o</sup> A	7 <sup>o</sup> D			12 <sup>o</sup> D	11 <sup>o</sup> H	10 <sup>o</sup> C	7 <sup>o</sup> C	11 <sup>o</sup> B	10 <sup>o</sup> D	11 <sup>o</sup> L	10 <sup>o</sup> F	9 <sup>o</sup> B	10 <sup>o</sup> B	12 <sup>o</sup> D	7 <sup>o</sup> B			7 <sup>o</sup> C	11 <sup>o</sup> B	10 <sup>o</sup> G	12 <sup>o</sup> F		
11.00																													
11.00																													
11.45	PB	JA			AP	FP	ES			MF	JQ	PB	ES	JC	RC	MF	CP	ES	JQ	MF									
12.00	11 <sup>o</sup> F																												
12.45																													
12.45																													
13.30	JQ																												
13.45																													
14.30																													
15.15																													
15.30	10 <sup>o</sup> C	6 <sup>o</sup> B	10 <sup>o</sup> H			PAFD	6 <sup>o</sup> C	10 <sup>o</sup> B	10 <sup>o</sup> G																				
16.15																													
16.15																													
17.00	PB	JA	AP			JA	JQ	FP																					
17.10																													
17.55																													

- 1ª Rotação - 16/09 a 04/11/2022
- 2ª Rotação - 07/11 a 16/12/2022
- 3ª Rotação - 02/01 a 17/02/2023
- 4ª Rotação - 20/02 a 31/03/2023
- 5ª Rotação - 17/04 a 12/05/2023
- 6ª Rotação - 15/05 a 09/06/2023 (9º, 11º e 12º anos)
- 6ª Rotação - 15/05 a 16/06/2023 (5º ao 8º e 10º anos)

- ESPAÇO 1 - Sala Ginástica+Espaço 1 Pavilhão
- ESPAÇO 2 - Pavilhão 2
- ESPAÇO 3 - Exterior Descoberto - Pista
- ESPAÇO 4 - Exterior Descoberto - Campo
- ESPAÇO 5 - Exterior Coberto

## Modelo Plano de Aula

### Anexo 5- Exemplo Plano de Aula

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

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

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

## Modelo Folha de Observação

### Anexo 6- Exemplo Folha de Observação

Ficha de Observação de Aula		
Professor(a) Orientador:	Turma:	Nº Alunos:
Professor Estagiário:	Unidade Didática:	
Data:	Hora:	Tempo de Aula:

DIMENSÃO	INDICADORES	NÍVEL					OBSERVAÇÕES	
		1	2	3	4	5		
INSTRUÇÃO	PRELEÇÃO INICIAL	Posicionamento correto						
		Pertinência da informação						
		Utilização de um discurso claro, coerente e direcionado para o foco da aula						
		Recurso à demonstração						
		Apresentação dos objetivos da aula						
		Recurso ao questionamento						
	DIREÇÃO DO DISCURSO	Utilização de um discurso sucinto e focado						
		Direção do discurso para o foco da aula						
	FEEDBACK	Utilização de <i>feedback</i> diversificado						
		Acompanhamento do <i>feedback</i> com observação						
		Direciona o <i>feedback</i>						
	PRELEÇÃO FINAL	Posicionamento correto						
Utilização de um discurso claro e direcionado para o foco da aula								
Reflexão dos objetivos da aula com os desempenhos								
GESTÃO	Gestão eficaz do tempo de aula							
	Tempos de transação curtos							
	Definição de rotinas							
	Mantem o foco nos alunos, prevenindo comportamentos de desvio							
	Gestão eficaz dos recursos materiais							
CLIMA	Relacionamento positivo com os alunos							
	Fornecimento de informação clara e de forma entusiasta							
	Recurso a linguagem não verbal							
	Projeção da voz/ Capacidade de se fazer ouvir							
DISCIPLINA	Estabelecimento de regras							
	Definição de rotinas							
	Mantem os alunos motivados e com interesse							
	Boa gestão dos recursos, evitando comportamentos de desvio							

<b>Legenda</b>				
<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>
Muitas Dificuldades	Algumas Dificuldades	Satisfatório	Eficiente	Muito Eficiente

<b>Reflexão Crítica</b>
<p><b>Aspetos Positivos:</b></p> <p>-</p> <p><b>Aspetos negativos/oportunidades de melhoria:</b></p> <p>-</p>

# Modelo Folha Avaliação Sumativa

Anexo 7- Exemplo Folha Sumativa Voleibol

Nome dos Alunos		Componentes Técnicas (50%)								Componentes Táticas (30%)				
		Passe em apoio	Passe de Costas	Manchete	Serviço p/ baixo	Serviço p/ cima	Remate	Receção	Nota	Posições	Rotações	Leis de Jogo	Situação de Jogo	Nota
		10%	5%	10%	10%	5%	7%	3%		5%	5%	5%	15%	
1								0					0	
2								0					0	
3								0					0	
4								0					0	
5								0					0	
6								0					0	
7								0					0	
8								0					0	
9								0					0	
10								0					0	
11								0					0	
12								0					0	
13								0					0	
14								0					0	
15								0					0	
16								0					0	
17								0					0	
18								0					0	
19								0					0	
20								0					0	
21								0					0	
22								0					0	
23								0					0	



# Modelo de Autoavaliação

## Anexo 8- Exemplo de Autoavaliação

### Auto-Avaliação de Voleibol | 8°C

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome Completo \*

\_\_\_\_\_

2. Número de Estudante \*

\_\_\_\_\_

3. 1. No Passe em apoio, toco a bola com os dedos e consigo direcioná-la para o meu colega, numa trajetória alta. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

6. 4. No Serviço por cima, direciono a bola na trajetória pretendida, contactando com a mesma acima e à frente da cabeça. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

7. 5. No Serviço por baixo, avanço o MI do lado da bola e realizo o batimento com a mão bem aberta, direcionando-a para a trajetória pretendida. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

4. 2. No Passe de costas, toco a bola com os dedos e consigo direcioná-la para o meu colega. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5. 3. Na manchete, toco a bola com os antebraços, realizando a extensão dos MI e direcionando a bola para a trajetória pretendida. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

8. 6. No Remate, realizo a chamada com os MI alternadamente, contactando com a bola acima e à frente da cabeça. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. 7. Na Posição Base, baixo o centro de gravidade e adoto uma postura ativa e flexível para adotar qualquer ação. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. 8. Em situação de jogo, distingo as posições/funções de cada jogador. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. 9. Em situação de jogo, reconheço que a rotação de jogadores se dá no sentido do ponteiro dos relógios e acontece quando a minha equipa recupera a posse de bola. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. 12. Atitudes e Valores \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar tudo o que for aplicável.

	1	2	3	4	5
Fui pontual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fui assíduo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei o Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tive um bom relacionamento com os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudei e cooperei com os meus colegas, quando necessário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrei interesse nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participei ativamente e empenhadamente nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 13. Após refletir sobre o meu desempenho na Unidade Didática de Voleibol, acho que mereço: (classificação final 1-5) \*

\_\_\_\_\_

12. 10. No decorrer da situação de jogo, conheço e distingo as regras, leis e funcionamento do jogo. \*

- 1 Não consigo / Nunca / Poucas
- 2 Consigo, mas com muita dificuldade / Algumas vezes / Algumas
- 3 Consigo, mas ainda com dificuldade / Muitas vezes / Muitas
- 4 Consigo bem / Quase sempre / Quase todas
- 5 Consigo muito bem / Sempre / Todas

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

**ENSINO SECUNDÁRIO**

# TORNEIO INTER-TURMAS

NATAL SEM FOME

**16 DE DEZEMBRO | 08H30**

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

# REGULAMENTO



ATIVIDADE REALIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



# PEDDY PAPER DESPORTIVO

2º E 3º CICLO

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



**INSCRIÇÕES**  
ATRAVÉS DO QR-CODE ATÉ 28 DE MARÇO



**REGULAMENTO**  
DISPONÍVEL ATRAVÉS DO QR CODE

## Certificados de Participação


Anexo 11- Certificados de Participação e de Cursos




### Certificado

Sílvia Susana Rodrigues

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

  
Avelino Azevedo  
(Presidente do CNAPEF)

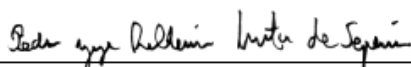
  
Nuno Ferro  
(Presidente da SPEF)



### CERTIFICADO

A Confederação de Treinadores de Portugal certifica que **Sílvia Rodrigues** portador do NIF nº 256576610, participou na ação de formação à distância com o código nº 202533157, intitulada "*Nutrição no Desporto*", com a duração de 2 horas, creditada com 0.4 Unidades de Crédito.

Oeiras, 2 de novembro de 2022



Pedro Sequeira  
Presidente da Confederação de  
Treinadores de Portugal





# CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente  
Certificado a

**Sílvia Rodrigues**

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

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino  
Presidente do  
Comité Olímpico de Portugal



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









**Researcher Academy** researcheracademy.com  
**Certificate of Completion**



This certifies that  
**Sílvia Rodrigues**  
 has successfully completed the following module  
**From article to art: Creating visual abstracts (90 minutes)**  
 on Monday 06 March, 2023  
 Presented by Michelle Feng He, Ginny Pittman, Lipsa Panda, Mark Belan

  
 Suzanne BeDell  
 Managing Director, Education  
 Reference & Continuity Books

  
 Laura Hassink  
 Managing Director, Science,  
 Technology & Medical Journals




**Researcher Academy** researcheracademy.com  
**Certificate of Completion**



This certifies that  
**Sílvia Rodrigues**  
 has successfully completed the following module  
**Guide to reference managers: How to effectively manage your references (45 minutes)**  
 on Monday 06 March, 2023  
 Presented by Jorge Sinval, Daniel Christe

  
 Suzanne BeDell  
 Managing Director, Education  
 Reference & Continuity Books

  
 Laura Hassink  
 Managing Director, Science,  
 Technology & Medical Journals

