



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Diogo Gonçalo Salgado Braz

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES
JUNTO DA TURMA DO 12ºB NO ANO LETIVO DE
2022/2023**

ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO QUE FREQUENTAM O CONSERVATÓRIO DE
MÚSICA E OS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
QUE NÃO FREQUENTAM O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA

VOLUME 1

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

Julho de 2023

Diogo Gonçalo Salgado Braz
2018280301

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA QUINTA DAS FLORES JUNTO
DA TURMA DO 12ºB NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

**ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO
BÁSICO E SECUNDÁRIO QUE FREQUENTAM O
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA E OS ALUNOS DO ENSINO
BÁSICO E SECUNDÁRIO QUE NÃO FREQUENTAM O
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA**

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

Orientador: Prof.º Doutor Bruno Avelar Rosa

Coimbra
2023

Esta obra deve ser citada como:

Salgado-Braz, D. (2023) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, junto da Turma 12ºB, no ano letivo 2022/2023. Estudo comparativo sobre a motivação para a Educação Física entre os alunos do ensino básico e secundário que frequentam o conservatório de música e os alunos do ensino básico e secundário que não frequentam o conservatório de música.* Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diogo Gonçalo Salgado Braz, aluno n2018280301 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 n1 do artigo 125 do Regulamento Acadmico da UC (Regulamento n805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 19 de junho de 2023



(Diogo Salgado Braz)

AGRADECIMENTOS

“O meu objetivo não é ser melhor do que ninguém, mas sim melhor do que já fui.”

Wayne Dyer

É com base neste pensamento de *Wayne Dyer* que, desde os primórdios desta experiência extremamente exigente denominada EP, me pautei e regi para um incremento do conhecimento, dia após dia. Ao longo deste espaço de tempo, foi possível viver e lidar com inúmeras ocasiões que me enriqueceram e das quais retirei ilações, que efetivamente me auxiliaram e contribuíram para o desenvolvimento da minha pessoa, quer em termos profissionais como em termos pessoais.

Não poderia deixar de destacar o apoio que a minha família sempre me facultou, nomeadamente por se tratar de um ano em que estava inserido em diversas vertentes, motivando-me de forma constante para a realização de uma organização e estruturação credível do meu tempo. Foram, como sempre, os pilares fundamentais.

Paralelamente, agradeço de forma especial ao corpo docente da FCDEFUC, com ênfase especial à coordenadora de mestrado, Professora Doutora Elsa Silva, que se manteve sempre presente ao longo dos anos, procurando que nada faltasse aos discentes, bem como valorizando incessantemente o curso de mestrado em questão.

Ao professor orientador da escola, Professor Paulo Furtado, deixo um sincero obrigado pelo acompanhamento, preocupação, dedicação e exigência evidenciada ao longo de todo o estágio pedagógico.

Ao professor orientador da faculdade, Professor Doutor Bruno Avelar Rosa, deixo uma palavra de apreço pelo apoio constante ao longo do EP, assim como pelo conjunto de dicas fornecidas, extremamente importantes no meu processo evolutivo enquanto profissional de Educação Física.

Aos meus colegas de estágio, Diogo, Rúben e Sílvia, um sincero e enorme obrigado por tudo. Sem dúvida que se tornaram peças cruciais, enfatizando o verdadeiro significado de trabalho em equipa, de forma exemplar e competente.

À turma do 12º B envio um sentido obrigado. De forma individual e coletiva, acabaram por marcar uma etapa da minha vida, permanecendo um sentimento de orgulho e saudade, para todos vós. Uma palavra de apreço à EBSQF pelo acolhimento e excelente trato durante este ano letivo. Uma palavra de agradecimento à totalidade do pessoal docente e pessoal não docente com quem tive o privilégio de privar.

A todos os meus colegas e amigos, ao Correio Mágico, assim como à incrível equipa da confraria, um grandíssimo obrigado pela amizade, companheirismo e espírito de união transmitidos. O caminho é longo e constituído por etapas. Felizmente, continuamos na vanguarda, em busca de fazer o que ainda não foi feito!

A todos, um genuíno e profundo, Obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Pedagógico, detém a aplicação inerente à análise reflexiva da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física, efetuada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, trabalhando com a turma do 12º ano de escolaridade, no decorrer do ano letivo 2022-2023. A Prática Pedagógica Supervisionada é parte integrante do plano de estudo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Ao longo do documento, afere-se a divisão através de três capítulos, descrevendo e refletindo temáticas e matérias acopladas ao período de Estágio Pedagógico.

O primeiro capítulo refere-se à contextualização da prática realizada, sendo constituído pelas expectativas iniciais, bem como pela caracterização do contexto. O segundo capítulo está relacionado com a análise reflexiva da prática pedagógica, portador de apreciação minuciosa nas suas diversas vertentes, nomeadamente as atividades de ensino-aprendizagem (organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional). No terceiro e último capítulo, é ostentado um Tema-Problema, levado a cabo junto dos estudantes do Ensino Básico e Secundário da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, intitulado de “Estudo comparativo sobre a motivação para a Educação Física entre os alunos do Ensino Básico e Secundário que frequentam o Conservatório de Música e os alunos do Ensino Básico e Secundário que não frequentam o Conservatório de Música”. O objetivo do estudo pretende aferir e comparar o nível de motivação dos estudantes do Ensino Básico e Secundário para a Educação Física, de acordo com a variável relacionada com a participação no Conservatório de Música, identificando possíveis causas do processo.

O conjunto de conclusões obtidas traduzem maiores níveis de motivação inerente aos alunos que frequentam o conservatório de música, comparativamente com os alunos que não frequentam o conservatório de música, verificando-se em ambos os grupos valores mais elevados de motivação intrínseca. Os estudantes demonstram ainda compreender o papel, assim como o benefício que a prática da Educação Física possui. Tal vem comprovar as evidências de relação entre o desporto e a música, constituindo duas temáticas que se complementam constantemente, de forma valorosa e audaz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Estágio Pedagógico, Análise Reflexiva,
Motivação para a Educação Física, Música

ABSTRACT

This Pedagogical Internship Report contains the application inherent to the reflective analysis of the Supervised Pedagogical Practice in Physical Education, carried out in the Basic and Secondary School Quinta das Flores, working with the class of 12th grade, during the school year 2022-2023. The Supervised Pedagogical Practice is part of the study plan of the Master's Degree in Physical Education Teacher Education in Primary and Secondary Education, taught at the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The document is divided into three chapters, describing and reflecting themes and subjects related to the Pedagogical Training period.

The first chapter refers to the contextualisation of the practice carried out, consisting of the initial expectations, as well as the characterisation of the context. The second chapter is related to the reflexive analysis of the pedagogical practice, with a detailed appreciation of its different aspects, namely the teaching-learning activities (school organisation and management, the educational projects and partnerships and the ethical-professional attitude). In the third and last chapter, a Theme-Problem is presented, carried out with the students of Basic and Secondary Schools of Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, entitled "Comparative study about the motivation for Physical Education between the students of Basic and Secondary Schools who attend the Conservatory of Music and the students of Basic and Secondary Schools who do not attend the Conservatory of Music". The aim of the study is to assess and compare the level of motivation of students of Basic and Secondary Education for Physical Education, according to the variable related to participation in the Conservatory of Music, identifying possible causes of the process.

The set of conclusions obtained translate higher levels of motivation inherent to the students who attend the music conservatory, compared to the students who do not attend the music conservatory, verifying in both groups higher values of intrinsic motivation. The students also show an understanding of the role and benefits of the practice of Physical Education. This proves the evidence of the relationship between sport and music, two themes that constantly complement each other in a valuable and daring way.

KEY WORDS: Physical Education, Pedagogical Training, Reflective Analysis, Motivation for Physical Education, Music

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	18
História de Vida	20
1. Caracterização do Contexto	22
1.1. A Escola	22
1.3. O Núcleo de Estágio.....	24
1.4. A Turma do 12ºB	24
Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem.....	26
1. Planeamento.....	26
1.1. Plano Anual	29
1.2. Unidade Didática	31
1.3. Plano de Aula	33
2. Realização	35
2.1. Intervenção Pedagógica.....	36
2.1.1. Instrução	36
2.1.2. Gestão.....	39
2.1.3. Clima	42
2.1.4. Disciplina	45
2.2. Decisões de Ajustamento.....	46
3. Avaliação	48
3.1. Avaliação Formativa Inicial	49
3.2. Avaliação Formativa Processual.....	50
3.3. Avaliação Sumativa.....	52
3.4. Autoavaliação	53
4. Estilos de Ensino	54
5. Coadjuvação	56
Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar	57
Área 3- Projetos e Parcerias Educativas	59
Área 4- Atitude ético-profissional.....	63
Introdução.....	67
Enquadramento teórico	69
1. Motivação	69

1.1. Motivação Extrínseca e Intrínseca.....	71
2. Motivação para a Educação Física	72
3. Metodologia	73
3.1. Objetivos da Investigação.....	73
4. Amostra	74
5. Instrumentos e Procedimentos	75
6. Tratamento de dados	76
7. Resultados e Discussão	76
9. Conclusão	82
Considerações Finais.....	85
Referências Bibliográficas	87
ANEXOS	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Planeamento- Desafios, estratégias e resultados	28
Tabela 2: Dimensão Instrução- Desafios, estratégias e resultados	38
Tabela 3: Dimensão Gestão- Desafios, estratégias e resultados.....	42
Tabela 4:Dimensão Clima- Desafios, estratégias e resultados	44
Tabela 5:Dimensão Disciplina- Desafios, estratégias e resultados	46
Tabela 6: Avaliação- Desafios, estratégias e resultados.....	49
Tabela 7: Atividades de Organização e Gestão Escolar- Desafios, estratégias e resultados.....	58
Tabela 8:Projetos e Parcerias Educativas- Desafios, estratégias e resultados	62
Tabela 9:Atitude ético-profissional - Desafios, estratégias e resultados	65
Tabela 10- Questão/Problema e Objetivo.....	74
Tabela 11- Dados relativos aos alunos que frequentam o conservatório de música	76
Tabela 12-Dados relativos aos alunos que não frequentam o conservatório de música.....	77
Tabela 13- Tabela resumo de acordo com o tipo de regulação	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Ciclos de Ensino	74
Gráfico 2- Sexo da amostra	75
Gráfico 3-Resumo das cinco dimensões PLOCQ nos dois grupos amostrais	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Espaços para a prática desportiva na EBSQF	23
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Mapa de Rotação de Espaços	95
Anexo II- Sequência e Extensão de Conteúdos.....	96
Anexo III- Estrutura do Plano de Aula.....	97
Anexo IV- Estrutura relatório de Aula	98
Anexo V- Tabela de Avaliação Sumativa da Unidade Didática de Badminton.....	99
Anexo VI- Tabela de Avaliação Final 3ºPeríodo	100
Anexo VII- Critérios de Avaliação.....	101
Anexo VIII- Questionário PLOCQ	102
Anexo IX- Output alunos que frequentam o conservatório de música.....	103
Anexo X- Output alunos que não frequentam o conservatório de música	109
Anexo XI- Atividade 1º Período	115
Anexo XII- Atividade 2º Período	116
Anexo XIII- Programa Educação Olímpica	117
Anexo XIV- XI Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	118
Anexo XV- Participação no XX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa	119
Anexo XVI- Comunicação Oral no XX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa	120
Anexo XVII- 12º Congresso Nacional de Educação Física	121
Anexo XVIII- A Matemática da Democracia.....	122
Anexo XIX- Oficina da Aprendizagem Cooperativa	123
Anexo XX- Cursos Researcher Academy	124
Anexo XXI- Cursos Researcher Academy.....	125
Anexo XXII- Cursos Researcher Academy.....	126
Anexo XXIII- Cursos Researcher Academy	127
Anexo XXIV- Cursos Researcher Academy	128

Anexo XXV- Cursos Researcher Academy	129
Anexo XXVI- Cursos Researcher Academy	130
Anexo XXVII- Cursos Researcher Academy.....	131
Anexo XXVIII- Cursos Researcher Academy	132
Anexo XXIX- Cursos Researcher Academy	133
Anexo XXX- Cursos Researcher Academy	134
Anexo XXXI- Cursos Researcher Academy	135
Anexo XXXII- Cursos Researcher Academy.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- MEEFEBS- Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- RE- Relatório de Estágio
- 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
- GDEF- Grupo Disciplinar de Educação Física
- PEA- Processo de Ensino Aprendizagem
- PNEF- Programa Nacional de Educação Física
- AE- Aprendizagem Essenciais
- PO-Professor Orientador
- PE- Professora Estagiária
- FB- Feedback
- PASEO- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória
- DT- Diretora de Turma
- NEE -Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

O documento apresentado, designado de Relatório de Estágio (RE), foi produzido no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico (EP) inerente ao ano letivo 2022-2023, sendo parte integrante do plano de estudos do 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 (FCDEFUC).

Fundamentando factos evidenciados ao longo do presente documento, o EP foi realizado na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, acompanhando a turma B do 12º ano de escolaridade, usufruindo da orientação e supervisão por parte de um professor cooperante pertencente ao quadro da escola, bem como de um professor orientador oriundo da FCDEFUC.

O Estágio Pedagógico (EP) consiste numa etapa relevante da formação, que permitiu, enquanto futuros professores, vivenciar situações reais de ensino, aprender a trabalhar com as diferentes necessidades dos alunos, assim como aplicar o conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do ciclo de estudos. Para além disso, o EP tornou-se uma experiência fundamental para a formação integral enquanto professor, dotando de ferramentas e estratégias cruciais para enfrentar os desafios do ensino, bem como consequentemente, contribuir de forma ativa para a formação absoluta dos alunos. Todos os momentos e ocorrências, sejam elas positivas ou negativas, que se realizaram no decorrer do EP foram acompanhados por ambos os Orientadores, que facultaram o respetivo apoio, assim como a panóplia de ensinamentos fundamentais tendo em conta a conduta ideal das diversas situações, de modo a contribuir para a metamorfose do processo equívoco de erro em sucesso.

Desta forma, o documento está estruturado e organizado em três capítulos, mais especificamente, contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica e aprofundamento do Tema-Problema.

No que concerne ao primeiro capítulo, Contextualização da prática desenvolvida, predominam o conjunto de expectativas iniciais e a caracterização das condições locais, para além da respetiva relação educativa (caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física (EF), do núcleo de estágio (NE) e da turma).

O segundo capítulo está relacionado com a análise reflexiva respeitante à prática pedagógica, aferindo os resultados de uma reflexão minuciosa sobre as diversas áreas que

constituem o Estágio Pedagógico, mais concretamente as atividades de ensino-aprendizagem, a organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas, bem como a atitude ético-profissional.

No terceiro e último capítulo, evidenciamos o desenvolvimento do Tema-Problema, intitulado de “Motivação para a prática da Educação Física entre os alunos do Ensino Básico e Secundário que frequentam o Conservatório de Música e os alunos do Ensino Básico e Secundário que não frequentam o Conservatório de Música”. No seio do mesmo, está presente uma breve introdução, o respetivo enquadramento teórico relativo à temática alvo de estudo, os objetivos e a metodologia empregue, a apresentação e discussão dos resultados, a conclusão do estudo, assim como as considerações finais, preponderantes para futuras investigações.

I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

O presente capítulo, iremos apresentar uma reflexão sobre as expectativas iniciais e a caracterização do contexto no qual o EP se concretizou.

História de Vida

Desde tenra idade, sempre estive ligado ao mundo desportivo. Primeiramente, no decorrer dos meus primórdios formativos, sofri influência parental positiva, uma vez que o meu pai era portador de uma loja de desporto, assim como treinador de uma equipa de futsal, que competia no campeonato distrital. Portanto, o desporto acabou por despertar em mim, uma enorme curiosidade, essencialmente devido à questão familiar.

Com o evoluir do tempo, fui-me integrando e relacionando com as diversas modalidades, através da prática de exercício físico, de livre espontaneidade, até ao momento que ingressei no clube da minha terra, para iniciar o meu processo específico na modalidade de futebol. A partir daí, foram cerca de 15 anos dentro das quatro linhas, numa carreira curta, mas recheada de valores e acima de tudo recheada de vivências que me tornaram melhor pessoa, que me inculcaram determinadas experiências que vou levar para a vida, bem como, e não menos importante, fomentaram o gosto pela modalidade de futebol, assim como pelo desporto em si e toda a sua envolvência.

Felizmente, tive a oportunidade, e sinto-me privilegiado pelos meus pais sempre acompanharem o meu trajeto desportivo, e me apoiarem, bem como suportarem em tudo o que era necessário, não intercedendo em qualquer decisão que eu pudesse tomar na jogabilidade, bem como fora do campo. Muito pelo contrário, o aplauso era constante e estavam permanentemente disponíveis para ser parte da solução e não do problema. O que muitas vezes, não acontece nos dias de hoje, com influências indiretas por parte dos encarregados de educação, que em nada beneficiam o crescimento e a liberdade dos praticantes.

Paralelamente, no decorrer do meu processo formativo, desde o 1º ano até ao 12º ano sempre tive Educação Física e por curiosidade, sempre constituiu uma disciplina pela qual tinha bastante interesse e a qual me despertava enorme curiosidade. Do mesmo modo, sinto que as pessoas que lecionavam a disciplina acabaram por me influenciar e cativar, tal como o funcionamento da mesma, durante o meu percurso formativo, também possuíram vasta preponderância, no facto de despertar interesse em mim.

Face a estas experiências, um miúdo apaixonado por desporto e por Educação Física, só poderia seguir esta vertente e seguir este caminho intrínseco no seio do mundo desportivo. Como sempre fui uma pessoa dos desafios, uma pessoa de ambições e de querer sempre aprender para evoluir todos os dias, fui portador do objetivo de seguir e perseguir a minha formação académica para o ensino superior, e nesse momento tive a oportunidade de estar a jogar num contexto nacional de futebol, que me permitiu abrir a porta da cidade de Coimbra. Nesse sentido, no culminar do meu processo de formação inicial, estava mais do que decidido que queria continuar em Coimbra, assim como enveredar pela área que me captava atenção, e pela qual nutria um gosto gigante, a área de Ciências do Desporto.

Complementarmente, outro fator que me marcou bastante, foi o facto de estar constantemente ligado ao mundo associativo, relacionado com a vertente desportiva, com o percurso que tive na Associação de Futebol de Bragança, da qual hoje sou Vice-Presidente, do Clube Académico de Carviçais, como Presidente do Núcleo de Estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física da Associação Académica de Coimbra, e mais recentemente como Vice-Presidente da Federação Académica de Desporto Universitário (FADU). Três grandes estruturas, que me abriram novos horizontes, facultaram novos conhecimentos e possibilitaram a minha participação ativa em eventos referência a nível desportivo, para que, no momento do término da minha licenciatura e no final desta primeira etapa no Ensino Superior, pudesse tomar a decisão de querer seguir a vertente do ensino, porque, efetivamente, constitui uma grande preponderância para mim. Torna-se ímpar, de uma grande felicidade, o facto de poder ensinar Educação Física e proporcionar a todos os alunos, conhecimentos relativos ao desporto e às suas várias modalidades, bem como fomentar a prática de atividade física, a qual é extremamente importante e cada vez mais proeminente no nosso quotidiano, quer em termos de saúde quer em termos psicológicos, assim como em termos físicos. Três incomensuráveis pilares, que saem extremamente beneficiados com a prática de forma eficiente e ponderada.

“O verdadeiro professor defende os seus alunos contra a sua própria influência.”

Amos Alcott

1. Caracterização do Contexto

1.1. A Escola

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF), situada na cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais encontra-se ativa desde o ano letivo 1983/1984. No ano letivo de 2010/2011, a Escola integrou no seu espaço de ensino a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Esta comunhão de espaços físicos possibilitou o aumento da oferta educativa do ensino artístico.

Relativamente às salas de aula, estas distribuem-se por blocos, A, B, C e D. Todas as salas de aula estão equipadas com material adequado, tais como, mesas, cadeiras, quadro, computador e projetor. A utilização conjunta permitiu a partilha de espaços que são comuns às duas instituições, tais como o auditório, salas de dança, sala de professores, secretaria, entre outros. O conjunto de instalações destinadas à lecionação de Educação Física apresentam excelentes condições para a prática da mesma.

Existem cinco espaços destinados à Educação Física, sendo três deles cobertos (um Pavilhão, um campo exterior coberto e uma sala de Ginástica/Dança) e dois descobertos (um campo desportivo e uma pista de atletismo com caixa de areia).

A EBSQF é composta por uma comunidade educativa de alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, representantes do município e da comunidade local, individualidades ou representantes de instituições e organizações de atividades de carácter social, económico, cultural e científico e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação. A escola apresenta um total de 143 professores, dos quais 13 são de educação Física, 1177 alunos e um total de 34 profissionais não docentes.

Relativamente à Gestão Curricular, a oferta base da Escola é diversificada, englobando o 2.º CEB com o EAE da Dança e Música, o 3.º CEB com o EAE da Dança e da Música e com o ensino regular, o ensino secundário regular e articulado da Dança e da Música e o ensino profissional.

No ensino secundário, a oferta educativa compreende os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde

e, em articulação com o Conservatório de Coimbra, o curso de Instrumentista de Jazz (em colaboração com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC).



Figura 1 - Espaços para a prática desportiva na EBSQF

1.2. O Grupo Disciplinar

O corpo docente constituinte do Grupo Disciplinar de Educação Física da EBSQF, que nos acompanhou de perto no exercício da prática pedagógica, era composto por 13 professores titulares, uma professora do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os 30 os 65 anos.

O Grupo Disciplinar de Educação Física caracteriza-se por ser um grupo de professores que revela, um grande espírito de entajuda e companheirismo, sendo a partilha de ideias e experiências pessoais/profissionais evidente durante todo este processo. O grupo demonstrou muita camaradagem e solidariedade no acolhimento e integração dos professores estagiários, respondendo sempre às suas dificuldades, auxiliando na superação das mesmas.

O professor Orientador destaca-se dos restantes elementos do grupo disciplinar, tendo tido um papel ativo e determinante no nosso processo de formação. Desempenhou a função de Professor Orientador ao longo do ano letivo, contribuindo para o conjunto de episódios procedidos durante o EP. Através do diálogo constante, formal e informal, de toda a partilha de ideias e experiências, bem como de saberes, foi possível levar a cabo um período de estágio verdadeiramente enriquecedor.

1.3. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) foi constituído por 4 professores estagiários, três do género masculino e uma do género feminino, com idades médias de 22 anos. O núcleo desenvolveu facilmente uma relação ímpar, de enorme entreajuda e cooperação, em todos os momentos inerentes ao estágio pedagógico. Um grupo trabalhador, empenhado e extremamente dedicado em criar sucesso, bem como em realizar as diversas tarefas, de forma digna e pertinente. A relação entre os professores estagiários, permitiu criar um ambiente fantástico de trabalho e companheirismo, caracterizado por valores exemplares.

A cooperação foi evidente desde o primeiro dia, sendo também ela possibilitada pelo facto de o professor orientador definir que todos os estagiários lecionariam a mesma unidade didáctica no mesmo momento. Este aspeto viabilizou, desde logo, um trabalho conjunto na criação dos documentos teóricos que orientam o ensino das diferentes matérias, as Unidades Didáticas (UD) e as suas respetivas grelhas de avaliação.

Todo o apoio sentido permitiu desenvolver características pessoais como a autoestima, a confiança, o espírito crítico e a aceitação de uma crítica, aspetos e valores que serão fundamentais no desenrolar do cargo docente ao longo da nossa vida.

1.4. A Turma do 12ºB

Segundo Fortin (2003, p.27), os objetivos de um estudo procuram “*indicar o porquê de investigação, sendo um indicativo que precisa a orientação da investigação segundo os níveis de conhecimento estabelecidos nos domínios que se pretendem estudar.*”

Desta forma, para aferir a informação proveniente de cada aluno, efetuei um questionário denominado Ficha Individual do Aluno, que, posteriormente, na primeira aula do ano letivo, os alunos preencheram.

O documento de caracterização da turma está dividido em 8 secções distintas, entre elas a Informação Geral, o Agregado Familiar, a Saúde, o Percurso Académico, o Trajeto Escolar e o Meio de Transporte, Hábitos de Estudo, Hábitos de Sono e Hábitos Desportivos e Tempos Livres. Desta forma, cada secção anteriormente referida, contém informação detalhada e pormenorizada referente aos alunos que constituem a turma.

Não obstante a compilação e análise de dados, foi realizada por mim, com o auxílio da ferramenta Google Forms, utilizada como base de trabalho do respetivo questionário. Todos os alunos, efetuaram a resposta ao questionário de forma informatizada, permitindo, desta forma, contribuir para redução da pegada ecológica, evitando a enorme impressão de páginas de papel.

A turma do 12ºB pertence ao Curso Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e é constituída por 25 alunos, dos quais 9 (36%) pertencem ao género feminino e 16 (64%) ao género masculino. Desta forma, constitui uma turma com bons resultados, empenhada e dedicada, facilitando o trabalho a desenvolver com a mesma, ao longo do ano letivo.

Perante uma análise qualitativa dos questionários apresentados à turma, é visível que grande parte da mesma gosta da disciplina e considera a disciplina importante para o currículo escolar, associando-a a um meio de manutenção de um estilo de vida saudável.

A turma apresenta 14 alunos que realizam um desporto extraescolar, 8 alunos em ensino articulado com o EACMC, sendo 1 deles aluno de dança. Relativamente ao ano anterior, 5 alunos obtiveram a classificação de 16 valores; 7 obtiveram 17 valores; 8 obtiveram 18 valores; 4 obtiveram 19 valores; e 1 obteve 20 valores. Perante estes resultados a média da turma tem um valor de 18,00 valores.

CAPÍTULO II

ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Área 1- Atividades de ensino-aprendizagem

No que concerne às atividades de ensino aprendizagem, de acordo com o guia de estágio estas dividem-se em três domínios: o planeamento, o processo de ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Desta forma, os três domínios enumerados atendem a premissas orientacionais por parte do professor estagiário, sendo preponderantes na sua formação enquanto docente.

Ao longo deste capítulo, pretendemos expor e qualificar toda a prática pedagógica inerente ao EP, assim como, refletir relativamente ao conjunto de processos que englobam esta temática.

1. Planeamento

O planeamento no ensino constitui um processo sistemático que envolve a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção dos conteúdos a lecionar, a preferência das estratégias de ensino e avaliação, assim como a ordenação temporal e espacial das atividades de ensino-aprendizagem. Desta forma, o planeamento torna-se fundamental na orientação da totalidade do EP, contribuindo positivamente para um processo de ensino aprendizagem (PEA) idóneo e coerente.

Carneiro (2016) relata que o planeamento emerge como guia de orientação uma vez que alude as diretrizes do trabalho docente. O mesmo autor evoca ainda que o planeamento escolar tem como função assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, permitindo um PEA competente, precavendo o imprevisto e a rotina. Do mesmo modo, segundo Barreiros e Albuquerque (2003), o planeamento é uma atividade essencial para garantir a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos, permitindo aos professores antecipar as dificuldades e adaptar as suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Paralelamente, Perrenoud (1993), refere que o planeamento no ensino deve ser flexível e adaptável, permitindo aos professores ajustar as suas práticas pedagógicas às características e necessidades dos alunos, e aos contextos específicos de ensino.

Estes três domínios supramencionados possuem uma função orientadora para o professor estagiário, no decorrer do seu EP. Partindo do princípio de que, enquanto estagiários a experiência é praticamente nula, regendo-se por conhecimentos de ordem meramente teórica, e por consequência, exibindo um enorme défice no que respeita à respetiva aplicabilidade prática, torna-se preponderante permitir uma ampla recolha de conhecimentos, compreendendo a importância do planeamento e de todos os seus domínios acoplados, da mesma forma que é essencial realizar um estudo prévio compreendendo os documentos orientadores para a realização desse planeamento.

Para Figueiredo e Peralta (2011), o planeamento no ensino deve ser um processo contínuo e reflexivo, que envolve a análise crítica dos resultados obtidos, a revisão e atualização dos objetivos e estratégias de ensino, bem como a colaboração entre os professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Por conseguinte, o planeamento foi elaborado com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001), prevista para o 12º ano de escolaridade, bem como nos documentos orientadores presentes da instituição de ensino, EBSQF, alusivas a anos transatos. Cumprindo com as diligências exigidas, e de modo a conceber um planeamento coerente, ajustado, exequível e flexível às necessidades dos alunos, promovendo um positivo PEA, realizaram-se reuniões que antecederam o início do ano letivo. As reuniões contaram com a presença de todos os elementos do núcleo de estágio e indagaram delinear os conjuntos de conteúdos e matérias a serem abordadas no decorrer do ano letivo, tendo em consideração o mapa de rotação de espaços em vigor no presente ano letivo.

Paralelamente, ficou determinado que os documentos que serviriam de base para a criação do planeamento anual, das unidades didáticas e do plano de aula, eram os anteriormente referidos, AE, o PNEF e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Neste momento que antecede o início do período letivo, foi permitido a execução da caracterização do meio, da escola, os recursos materiais e os recursos espaciais, com o objetivo de proporcionar um planeamento verdadeiro e realizável. Nesta fase inicial foi de igual forma produzido um questionário que tencionava caracterizar os alunos da turma do 12ºB.

Após a definição e execução pontos chave acima mencionados, iniciou-se o processo de programação e organização relativo a cada domínio da área do planeamento. Assim

sendo, segue-se então a apresentação das metodologias e procedimentos que se propagaram em cada domínio.

Tabela 1: Planeamento- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Objetivos	Resultados
Perfilar o ensino com as necessidades e interesses dos alunos	Criação de um plano anual adaptado à realidade da turma	Garantir que todos os conhecimentos sejam abordados	Conjunto de conhecimentos abordados na sua totalidade
Conhecimento inerente a cada modalidade, bem como os objetivos a atingir pelos alunos	Elaboração de Unidades Didáticas	Etapas claras e distintas do processo ensino-aprendizagem; incremento de conhecimento	Todos os alunos adquiriram novos conhecimentos relativamente às modalidades lecionadas.
Acompanhar o processo evolutivo dos alunos	Planificação consistente	Avaliação final e comparativa com a avaliação inicial	Evolução notória por parte dos alunos, comparando o início e o fim de leção de cada UD.
Planeamento das componentes técnicas na fase inicial de cada UD	Conceção de uma Extensão e Sequenciação de Conteúdos	Adaptar os conhecimentos a transmitir de acordo com as necessidades e desempenho dos alunos	Todas as componentes técnicas foram abordadas minuciosamente.
Planear o tipo de feedback a facultar, bem como os estilos de ensino a evidenciar em cada unidade de aula	Inserir uma coluna no plano de aula com o feedback essencial, bem como os estilos de ensino a facultar	Feedback presente, caso seja necessária, consulta célere, no decorrer da unidade de aula	Empenho e motivação ilustrado por parte da turma, nas diversas tarefas propostas.
Organização da turma no decorrer dos exercícios	Inserir uma coluna no plano de aula com a respetiva organização da tarefa	Organização constante e presente nos diversos exercícios	Aplicação de instrução adequada ao momento.
Seleção dos exercícios (UD Badminton)	Realizar exercícios não repetitivos, pelo menos 2x (exceto a situação de jogo)	Diversificação dos exercícios	Diversidade de momentos proporcionados no decorrer da prática,

			solicitando estímulos específicos aos mesmos.
Planeamento de modo a incrementar o estímulo emocional dos alunos (UD Ginástica)	Trabalho em grupo, com apresentação de tarefas	Aumento da motivação e empenho por parte dos alunos	Maior nível de motivação e empenho por parte dos alunos.
Análise da lecionação de unidades didáticas	Reunião reflexiva no término da unidade de aula com orientador e NE	Melhorar e desenvolver o respetivo processo de lecionação	Aulas mais credíveis e produtivas com o passar do tempo.
Leccionação de unidades de aula perante condições meteorológicas adversas	Planeamento da unidade de aula a contar com essa possibilidade/variante	Garantia do nível de planeamento e ajuste da unidade de aula	Objetivos da aula sempre presentes, realizando a mesma.

1.1. Plano Anual

Considerando a escola como um lugar de enorme diversidade cultural, social e linguística, edificada como um espaço multicultural (Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A., 2014), carecendo de um currículo devidamente ajustado que seja capaz de corresponder à totalidade das necessidades dos alunos, urge no papel do professor a importância da promoção dessa mesma diferenciação curricular, conforme é mencionado por Inácio et al., (2014).

A realização do plano anual no ensino é fundamental para garantir a qualidade da educação. O plano anual permite que os professores organizem as atividades e os objetivos de aprendizagem, ao longo do ano letivo.

Com um plano anual bem produzido, é possível perfilar o ensino com as necessidades e interesses dos alunos, além de garantir que todos os conteúdos previstos sejam abordados de forma adequada e sistemática. Tal aspeto, ajuda de igual forma os professores a monitorar o desenvolvimento dos alunos e a conceber adaptações no processo de ensino-aprendizagem, sempre que requerido.

Com o objetivo de responder a essas diversidades, a criação de um plano anual adaptado à realidade da turma do 12º B, constitui algo de grande importância. O Plano anual foi elaborado com base nos documentos facultados pelo Ministério da Educação, onde

estavam presentes os conteúdos, objetivos, orientações e normas para a EF, bem como as metas criadas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), e as expostas no Projeto Educativo e no Regulamento Interno da EBSQF.

Para a conceção de um Plano Anual de Turma (PAT) torna-se extremamente importante dominar o percurso dos alunos, a estrutura de um plano, bem como as respetivas linhas orientadoras (Inácio *et al.*, 2014). Neste âmbito, o percurso escolar dos alunos foi de fácil acesso. A escola concedeu o conjunto de informação necessária para a criação do plano anual, “*o Professor Orientador marcou presença na totalidade da execução do respetivo plano*” (Reflexão de Estágio, 20-10-2022). Para além disso, o facto de aprendermos a realizar um plano anual no decorrer do primeiro ano de mestrado, auxiliou a criação deste mesmo documento.

A repartição das matérias a lecionar, ficou levemente condicionada pela minha turma de estágio, uma vez que o Professor Orientador (PO) já acompanhava grande parte da turma há alguns anos. Neste sentido, procurou-se não se lecionar matérias que os alunos tinham tido nos últimos dois anos. Esta decisão assenta na premissa inerente ao estabelecimento de ensino, que refere o objetivo “*facultar aos alunos o maior número de matérias díspares, permitindo que estes tenham o máximo de experiências*” (Reflexão de Estágio, PO, 06-09-2022).

As matérias selecionadas tiveram como referência a distribuição de espaços e foram lecionadas duas por período. Tendo em conta que o nosso orientador é o responsável pela elaboração do plano de rotação de espaços e embora a ordem de rotação de espaços seja sempre a mesma: espaço 5, espaço 1, espaço 3, espaço 2, espaço 4 e espaço 5. Assim sendo, as matérias definidas foram Badminton, Tag Rugby (1º Período), Basquetebol, Ginástica (2º Período), Atletismo e Voleibol (3º Período).

Não obstante, o plano anual da turma constitui uma planificação a longo prazo e como defendido por Bento (2003), procura executar o programa de ensino. Desta forma, é imperativo a realização de trabalho prévio, que antecede cada uma das matérias a lecionar, assim como reflexões e programações diárias extremamente minuciosas, permitindo idealizar um balanço relativo aos objetivos cumpridos. Assim, as unidades didáticas são o elemento que segue o plano anual.

1.2. Unidade Didática

Conforme referido por Pais (2013, p.70), as UD “*configuram-se como espaços de organização didática e definição e modos de conceber e atuar perante um conjunto de conteúdos*”, devendo os mesmos afigurar-se como reais, úteis, claros, coerentes, adequados, avaliáveis, práticas e flexíveis.

Desta forma, é possível constatar que uma unidade didática retrata uma sequência de ações de ensino, com o objetivo de se especializar num tema específico, promovendo a aprendizagem significativa e desenvolvendo habilidades e competências nos alunos.

De acordo com a literatura científica, a utilização de unidades didáticas pode ser uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem significativa dos alunos. Segundo a teoria da aprendizagem significativa Ausubel (2003), a aprendizagem é mais duradoura e significativa quando os novos conteúdos são relacionados com os conhecimentos prévios dos alunos, assim como quando estes têm capacidade de edificar uma rede de significados em redor do tema lecionado.

Segundo (Ribeiro-Silva, Fachada & Nobre, 2019), as UD’s caracterizam-se como a essência do projeto curricular presente no Plano Anual, devendo, por esse motivo, incluir o planeamento da matéria em questão, contemplar os seus contributos específicos para o desenvolvimento formativo dos alunos, e incluir informações claras de como se relaciona cada matéria com o bloco anterior, bem como com a pertencente caracterização da turma.

Deste modo, a concretização da UD constitui-se como fundamental para o processo pedagógico, apresentando aos “*professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem*”. Por esse motivo é decisivo que nela estejam os objetivos principais de desenvolvimento da personalidade dos alunos, ou seja, as habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes (Bento, 1998).

A UD, deverá ter em consideração a legislação, programas, documentação e decisões do Departamento de Educação Física da Escola em questão, sendo exemplo os critérios de avaliação e rotação dos espaços, onde estão estabelecidas as competências previstas a adquirir pelos alunos ao longo dos Ciclos de Estudo. Deste modo, deverão servir como referência o Despacho Normativo n.º 6478/2017, 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (doravante PASEO), o PNEF e os Critérios de Avaliação definidos pelo Departamento de Educação Física da Escola.

Segundo as orientações facultadas pelo GDEF, a lecionação das matérias era feita por blocos, neste sentido, seriam programadas duas UD's por período. A lecionação por blocos constituiu um aspeto extremamente positivo na planificação das aulas, uma vez que *“(...) torna-se facilitador e coerente a realização de uma planificação consistente, de modo a acompanhar a evolução dos alunos”* (Reflexão de Estágio, 14-09-2022)

A primeira UD, Badminton, foi aquela que me deu um gozo enorme lecionar, uma vez que os alunos demonstraram um nível de execução extremamente positivo, demonstrando, de igual forma, uma inteira disponibilidade em adquirir novos conhecimentos, assim como cooperar de acordo com um conjunto de tarefas propostas. A turma apresenta um nível de execução bastante homogêneo, possibilitando criar exercícios e dinâmicas transversais a toda a turma, salvo raras exceções em que determinados alunos requerem um acompanhamento específico na realização de certos elementos técnicos. Paralelamente, os alunos apresentam um comportamento positivo de auxílio na realização das aulas, cooperando uns com os outros, de modo a evoluir e criar sucesso na execução das tarefas.

Porém, a sequência de conteúdos criada sofreu simples alterações, de forma a ajustar a respetiva praticabilidade da UD.

As restantes unidades didáticas foram mais facilmente planeadas. A que exigiu uma maior capacidade de organização e de logística, foi a de Atletismo. Esta, foi de igual forma a que mais se diferenciou das restantes, uma vez que os conteúdos lecionados estavam divididos por aula. Uma aula destinava-se ao ensino da corrida de barreiras, estafetas e salto em comprimento, e a outra ao ensino da técnica de corrida velocidade e do lançamento do peso.

Segundo Marques (2005), uma unidade didática deve seguir as seguintes etapas: Identificação do tema central e definição dos objetivos de aprendizagem; Seleção e organização dos conteúdos a serem abordados; Definição das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos a serem utilizados; Planeamento das atividades de ensino e dos instrumentos de avaliação. É, no entanto, necessário ter em consideração que este planeamento não é linear, podendo ser ajustado sempre que necessário, dependendo das necessidades e desempenho dos alunos. No caso concreto da turma 12ºB, não se verificou um planeamento linear, tendo sido necessários alguns ajustamentos com o objetivo de adaptar as aulas às necessidades e desempenho dos alunos, proporcionando melhores resultados e uma melhor aprendizagem.

1.3. Plano de Aula

O Plano de Aula constitui um elemento basilar e extremamente fundamental na tarefa de docente, principalmente no que concerne à vertente organizativa das unidades de aula. Desta forma, no decorrer desta temática surge uma explicação minuciosa relativa ao processo estrutural e metodológico solicitado para a elaboração desta ferramenta de planeamento a curto prazo, denominado de Plano de Aula.

No seio deste documento, deve constar o conjunto de deliberações tomadas num momento prévio, que por consequência se irão refletir em contexto de aula, influenciando a aquisição de competências e aprendizagens identificadas. Assim, segundo Bento (2003), os planos de aula são o plano específico e detalhado da ação que o professor vai exercer bem como a respetiva ação dos alunos, representando *“a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino”* (Machado, 2021).

Por sua vez, Ramírez (2002), refere que o plano de aula se debruça como unidade de programação fortificando a vertente estrutural e concedendo um caráter organizativo ao currículo, tendo por referência a UD, que, conjuntamente com os restantes planos, defina uma trajetória coerente e racional para com as aprendizagens dos alunos.

No que respeita à estrutura do plano de aula, esta foi previamente definida em reunião de início de ano letivo. Nessa mesma reunião, ficou de igual forma definida a ordem das colunas e a respetiva descrição das mesmas, culminando com o propósito de incluir três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Neste caso, o plano de aula inclui, da esquerda para a direita: duas colunas relativas ao tempo, uma com o tempo parcial e o tempo total da unidade de aula, seguindo-se uma coluna com os objetivos específicos a alcançar com determinada tarefa, uma outra coluna com a descrição da tarefa, assim como a respetiva organização, posteriormente uma coluna com as componentes críticas necessárias, uma coluna alusiva aos critérios de êxito da tarefa e por fim, uma última coluna com o feedback essencial a transmitir no decorrer da unidade de aula. O Professor Orientador sugeriu ainda que nesta última coluna fosse possível evidenciar as estratégias, os estilos e os modelos de ensino adequados a cada tarefa proposta, de modo a enriquecer a estrutura e o conteúdo presente no plano de aula. No término do plano de aula, segue-se uma fundamentação/justificação das opções tomadas, com as devidas referências bibliográficas.

A elaboração do plano de aula suscitou algumas dificuldades, nomeadamente na seleção dos exercícios, de modo que se verificasse uma diversidade dos mesmos. Trata-se

de uma premissa que se apresentou transversal a todas as unidades didáticas, embora evidenciando-se de forma mais notória ao longo da UD de badminton e da UD de Ginástica. Relativamente ao badminton, foi meu objetivo proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor por parte dos alunos, realizando situação de jogo, uma vez que os alunos se encontravam em condições para executar corretamente a tarefa proposta, “(...) *os alunos mostram demonstram capacidade para realizar situação de jogo de badminton*” (Reflexão de Estágio, 20-10-2022).

Na UD de Tag Rugby e de Basquetebol, verificou-se uma diversidade no que concerne aos exercícios propostos, estimulando continuamente a adequação dos exercícios, de acordo com os níveis de prática dos elementos da turma. No entanto, esta premissa tornou-se um ponto negativo para com os alunos que já se encontravam num nível superior de aptidão prática, uma vez que determinados exercícios sofriam pequenos ajustes, nomeadamente no que diz respeito à inserção de novas variantes. Relativamente à UD de Ginástica, a planificação das aulas foi facilmente realizada sendo que a grande dificuldade foi conseguir manter a turma motivada, “(...) *denoto determinado desinteresse por parte de alguns alunos*” (Reflexão de Estágio, 16-03-2023)”.

As unidades de aula foram planificadas para a turma trabalhar em grupo, de forma a facultar o estímulo motivacional que determinados alunos poderiam conceder aos restantes. Uma estratégia utilizada de forma a manter os alunos dentro da tarefa consistiu no facto de cada grupo ter que apresentar a respetiva coreografia com os elementos que possuíam até ao momento, no término de cada unidade de aula, fazendo com que os elementos do grupo, durante a unidade de aula, tivessem que praticar e desenvolver a mesma.

Nas restantes unidades de aula, o planeamento das mesmas ficou marcado pelo incremento da positividade, dos níveis de dedicação e regozijo por parte dos alunos, proporcionando um sentimento de satisfação ao professor, e não de obrigação de lecionação das unidades de aula. A reflexão no momento após o término da aula, com o envolvimento e a presença do orientador, bem como dos restantes elementos do núcleo de estágio, possibilitou a execução de uma análise minuciosa dos aspetos positivos, dos negativos e a exibição de novas ideias que poderão ser adotadas em unidades de aula futuras. Esta reflexão vai ao encontro do que é exposto por Machado, D. (2021), salientando o papel preponderante que a reflexão pós aula possui no planeamento e reajustamento das próximas.

2. Realização

Culminado o processo relativo a uma fase pré interativa, ou seja, fase marcada pela ausência de contextualização prática e com o respectivo ênfase nos conteúdos escritos e teóricos, seguimos então para uma fase interativa (Piéron, 1996). Constituem esta fase interativa 4 dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina, com elevada importância no desempenho das devidas funções no PEA, bem como no que diz respeito à sua qualidade. Dimensões essas, que encarecem de uma análise meticulosa e aprimorada.

De acordo com o estudo derivado destas 4 dimensões, citadas por Siedentop (1983), é possível compreender a função que detêm no contexto inerente à prática pedagógica do professor. Estas dimensões constituem o teor do que é apelidado como, condução do ensino (realização) Ribeiro-Silva (2017), dado que os produtos das aprendizagens dos alunos influenciam o trabalho conjunto destas dimensões.

Ribeiro-Silva (2017), refere que a conexão entre professor e alunos está sujeita a um conjunto de fatores: do clima estabelecido pelo professor na unidade de aula, da relação com os alunos, da capacidade de ouvir, refletir e debater, e da criação de ligações coincidentes com o seu conhecimento e o dos alunos, embora a ausência destes fatores proeminentes pode originar o desígnio de que os alunos não possuem a capacidade de aprender. Esta comodidade está subentendida no que retrata um benévolo profissional, diretamente congruente com o conjunto de dimensões aludidas previamente.

Não obstante, foi no decorrer do PEA que a qualidade da intervenção pedagógica constituiu um alvo de avaliação. Foi durante este intervalo de tempo que se edificou e reforçou a relação pedagógica professor-aluno e aluno-professor, demarcando o contínuo processo inerente ao conjunto das restantes aulas. Aconteceu, de igual forma, durante este período a definição de estratégias auxiliares tendo em conta uma conduta plena das unidades de aulas que acabaram por se aplicar ao longo do ano, estratégias estas aplicadas na totalidade das dimensões.

Desta forma, seguem-se as dimensões previamente mencionadas através de uma análise individual e minuciosa, tendo plena consciência que atuam no âmbito de uma correspondência contínua interdimensional, tal como refere Siedentop (1998).

2.1. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica constitui um elemento basilar tendo em conta o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que é através dela que os professores podem adequar as suas práticas pedagógicas às carências e características dos alunos, fomentando a sua motivação e envolvimento na aprendizagem. Segundo Perrenoud (1993), a intervenção pedagógica deve ser dinâmica e flexível, possibilitando ao professor adequar as suas estratégias e recursos de ensino às dissemelhantes situações e circunstâncias de aprendizagem.

Para Santos, Pereira e Gomes (2019), a intervenção pedagógica deve basear-se numa abordagem participativa e colaborativa, envolvendo os alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como diligenciando a sua autonomia e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Além disso, a intervenção pedagógica pode contribuir de igual forma, para a promoção de valores e competências sociais/emocionais nos alunos, como a empatia, a cooperação, a resiliência e a criatividade, que são premissas primordiais para o seu desenvolvimento global. Segundo Martín-Pozuelo e del Valle (2019), a intervenção pedagógica deve ser inclusiva e valorizar a diversidade cultural e individual dos alunos, desenvolvendo a sua integração e participação ativa na escola, bem como na comunidade.

2.1.1. Instrução

A instrução é compreendida como um processo interativo entre os professores (quem ensina) e os alunos (quem aprende), respeitando sempre as variáveis como o tempo em determinados conteúdos e contextos concretos, (Cohen, Raudenbush & Ball, 2003). Vários artigos demonstram que a instrução é vista como uma categoria central do comportamento dos professores, sendo um fator essencial da eficácia pedagógica (Herbert, Landin & Solmon, 2000).

De acordo com Siedentop (1991), o termo instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor ou treinador para comunicar informação substantiva. Neste aspeto, considero que existiu uma grande evolução no que respeita às instruções dos exercícios, uma vez que numa fase inicial, em contacto com a turma, excedia as informações fornecidas, originando clima e disciplinas incontroláveis face ao défice de atenção da sua maioria. “(...) nos momentos de preleção mais extensos, existe

alguma distração associada.” (Reflexão de Estágio, 3-10-2022)” Porém, com a prática, conhecimento e relação entre a turma, todas as preleções desenvolvidas para explicar ou transmitir informações importantes eram sucintas e diretas, com o objetivo de evitar situações de indisciplina. “(...) *nos momentos de preleção, todos os alunos se encontram com a devida atenção*” (Reflexão de Estágio, 16-04-2022)”

Também considerando o supramencionado, com o desenvolver da relação professor-aluno e aumentando o nosso à-vontade em lecionar as aulas, depois de selecionadas e perfeccionadas as melhores estratégias, verificámos ainda que as nossas instruções poderiam ser realizadas de diversos modos, e que em cada uma delas cumpria o propósito: compreensão e posterior aquisição de aprendizagem do aluno, tal como subentendido por Griffey e Housner, (1991).

Baseado em Arends (2005), na gestão da aula o professor deveria conceder ênfase a três categorias, sendo elas o foco no aluno, na ecologia da aula e no ensino eficaz. Nesta perspetiva, quanto à primeira, é determinante que enquanto professor deve-se conhecer a turma, as suas características individuais e coletivas face à/s sua/s personalidade/s respetivamente a comportamento, dificuldades e aptidões. Ou seja, cada aluno é diferente e importa conhecê-lo primeiro para adotar medidas

Dentro desta temática, incluímos de igual forma o fornecimento de *feedback* face às execuções dos alunos. Neste sentido, foi incidida primazia ao *feedback* interrogativo, possibilitando que o aluno assumisse uma ação fundamental no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvesse uma atitude de deliberação funcional e autónoma (Galego, 2015).

Desta forma, no decorrer das unidades de aula foram implementadas um conjunto de estratégias e ferramentas que auxiliaram o PEA, bem como serviram de suporte no que concerne à própria relação com os alunos. O facto de expor, de forma clara, os objetivos da aula, os critérios de êxito, bem como as componentes críticas, constituíram uma premissa extremamente importante na dinâmica das unidades de aula, contribuindo para o sucesso inerente à realização das tarefas propostas “(...) *por vezes, perder um pouco mais de tempo a explicar as componentes críticas, auxilia no sucesso da tarefa*” (Reflexão de Estágio, 11-01-2023). Paralelamente, chegámos à conclusão que fechando os ciclos de feedback através do fornecimento de instrução de acordo com o desempenho, com observação ou com um simples reforço iria de igual forma potenciar o sucesso das atividades propostas. Por sua vez,

o questionamento foi também uma estratégia pedagógica fundamental para o PEA, uma vez que nos permitiu despertar a curiosidade, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos na construção do *conhecimento* “(...) sinto que o questionamento é uma ferramenta bastante produtiva para captar atenção e foco por parte da turma.” (Reflexão de Estágio, 24-02-2023). Segundo Brookhart (2010), o questionamento é uma forma eficaz de promover a compreensão profunda dos conceitos e noções, bem como de desenvolvimento da capacidade dos alunos para analisar e ajuizar comunicações. Não obstante, o fator da demonstração foi algo que esteve presente ao longo de praticamente todas as unidades de aula, permitindo ilustrar e exemplificar conceções/procedimentos de forma prática e precisa, simplificando a compreensão e a retenção dos conhecimentos pelos alunos “(...) os alunos executam melhor depois de observarem a respetiva demonstração” (Reflexão do Estágio, 20-10-2022). Segundo Rosário et al. (2010), a demonstração pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a aprendizagem e a motivação dos alunos.

No término de cada unidade de aula, acontecia uma preleção final em jeito de conclusão, onde se realizava o balanço da mesma, bem como aferindo efetivamente, se os objetivos propostos tinham sido alcançados. Neste momento, era também aberto um espaço para dúvidas e respetiva divulgação dos objetivos da próxima aula. No início da aula seguinte, surgia um momento de questionamento com ênfase na aula anterior, de modo a verificar se a informação tinha ficado retida, assim como reforçando os conhecimentos e os conceitos para a presente aula.

Seguramente que, apesar de se averiguar domínio no conjunto de áreas de instrução, o estudo e a pesquisa de novas e credíveis estratégias que permitam ao aluno incrementar os níveis de sucesso, deverá ser uma constante. Tal facto, irá contribuir positivamente para a evolução e desenvolvimento do PEA.

Tabela 2: Dimensão Instrução- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Instrução dos exercícios demasiado longas	Instruções sucintas, objetivas e diretas	Aumento dos níveis de concentração dos alunos e menor défice de atenção
Alunos com uma atitude de resolução ativa e autónoma	Facultar primazia ao feedback interrogativo	Aluno sentem-se portadores de um papel ativo

		no processo de ensino-aprendizagem
Instruir com credibilidade	Expor de forma clara os objetivos da aula, os critérios de êxito e componentes críticas	Incremento das dinâmicas da unidade de aula; maior produtividade
Potenciar o sucesso das atividades propostas	Fechar os ciclos de feedback através do fornecimento de instrução de acordo com o desempenho	Incremento dos níveis de produtividade associada
Despertar a curiosidade, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento	Recurso ao questionamento	Alunos sentem-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem, captando foco e atenção.
Simplificar a compreensão e a retenção dos conhecimentos pelos alunos	Recurso à demonstração no conjunto de exercícios propostos	Os alunos captam a mensagem de melhor forma, visualizando o pretendido, melhorando a aprendizagem e a motivação dos alunos.

2.1.2. Gestão

A gestão é preponderante para garantir a eficiência, bem como a efetividade da aprendizagem dos alunos no PEA. De acordo com Brophy (2011), a gestão da aula é efetuada pelo professor, na qual estão incluídas o conjunto de ações realizadas para promover e manter um ambiente propício para que a aprendizagem dos alunos se possa efetuar de uma forma segura e estimulante. A imposição de regras, a concentração, a motivação, a disciplina do aluno, a organização do espaço, a organização dos alunos no espaço de aula, a gestão do tempo e o domínio do conteúdo a lecionar, constituem parâmetros fundamentais para uma gestão eficaz da aula. No entanto, este é um processo contínuo que deve ser realizado em todas as unidades de aula, devendo o professor raciocinar sobre a sua intervenção na aula, observar o comportamento dos alunos e procurar solucionar os problemas observados, através de estratégias que permitam aumentar a eficiência da gestão da aula.

Simultaneamente, Walters e Frei (2009) referem que a gestão da sala de aula é feita pelas tomadas de decisão de cada professor e cada um tem a sua particularidade no trato com

a gestão da sala de aula. Todas estas decisões devem ter como objetivo melhorar o ensino para uma aprendizagem mais eficaz dos alunos de forma a estes terem sucesso nas tarefas que irão realizar e no processo ensino-aprendizagem.

Enquanto professores, devemos garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja rentabilizado, considerando como variáveis otimizadoras do mesmo. Para que uma aula possua uma gestão eficaz, é imprescindível haver um envolvimento entre os alunos e os exercícios propostos, com vista num bom clima de aula. Desta forma, será possível diminuir os comportamentos de desvio e rentabilizar o tempo útil de aula (Siedentop, 1983; Marante & Ferraz, 2006).

Esta constituiu uma dimensão ligeiramente mais trabalhosa de criar sucesso, nomeadamente no início do ano letivo, fruto dos baixos níveis de experiência e prática acoplados. Assim, em cada unidade de aula os alunos tinham direito a 10 minutos iniciais e 10 minutos finais de modo a procederem ao equipar/desequipar, perdurando apenas 1h10 minutos de aula. Partindo do princípio de que 10 minutos se distribuem pelas preleções inicial e final, resta somente 1h destinada à prática. Tendo em conta estas premissas, a gestão da unidade de aula tinha que de ser extremamente cuidadosa e eficaz, de forma a atribuímos o máximo de tempo de empenhamento motor à totalidade dos 24 alunos que realizavam a prática.

O aspecto pelo qual a gestão do tempo da unidade de aula era influenciada estava relacionado com a rotação dos alunos pelos exercícios propostos ou simplesmente a introdução de um exercício novo. Estes momentos sucediam-se devido a determinados alunos não estarem atentos nem em silêncio, implicando sucessivas chamadas de atenção e repetição da informação alvo de transmissão. Com o decorrer do ano letivo, aferimos que havia alunos que teriam de trabalhar em grupos distintos, de modo a que a unidade de aula fosse produtiva, bem como proveitosa. Desde o momento em que colocamos em prática essa estratégia, a produtividade das unidades de aula aumentou, assim como níveis de gestão das mesmas ficaram mais acessíveis.

Ao nível da explicação dos respetivos exercícios, utilizamos uma estratégia que demonstrou ser bem conseguida, recorrendo à primeira explicação dos exercícios para a totalidade da turma, seguida da demonstração, antes dos alunos iniciarem o processo de prática nas respetivas áreas destinadas. No momento em que pretendia inserir alguma variante ou apenas modificar o exercício, deslocava-me até um grupo, explicava e

demonstrava enquanto o outro se continuava em atividade. O procedimento era transversal a todos os grupos de trabalho. Este aspeto antecipou comportamentos de indisciplina e possibilitou rentabilizar o tempo de aula.

Não obstante, quando o objetivo passava pelo trabalho por estações, a gestão da unidade de aula era efetivamente mais controlada, assim como o conjunto de estratégias utilizadas diferenciadas. Desta forma, a instrução inicial pautava-se por ser mais minuciosa, abordando os elementos alvos de prática, seguida da respetiva demonstração dos mesmos. Com o avançar das unidades de aula, os alunos já reconheciam os exercícios, não sendo tão frequentemente necessária uma demonstração particularizada. Após o início da prática era realizado uma circulação pelo conjunto de estações conferindo se os alunos tinham efetivamente apreendido o exercício. Paralelamente, quando se aproximava o momento de rotação, eram recordados os objetivos de cada estação, bem como os objetivos específicos inerentes. Esta estratégia permitiu que os alunos assim que chegassem à sua nova estação, iniciassem de imediato a prática.

No decorrer das unidades de aula, evidenciou-se um planeamento baseado em rotinas organizativas (Onofre, 1995), assim como o respetivo processo de automatização por parte dos alunos. A promoção destas dinâmicas constantes e criteriosas inerentes à organização durante as aulas, permitiu garantir que os alunos automatizem comportamentos e hábitos organizativos e estruturais.

Para além disso, outra estratégia utilizada ao longo do EP foi diminuir o tempo dispendido na montagem e desmontagem do material. Desta forma, antes das unidades de aula iniciarem o material já se encontrava montado no espaço de aula, preparado para o primeiro exercício, bem como com o material à disposição para os restantes. Esta ferramenta possibilitava uma maior rapidez na transição de exercícios, mantendo os alunos no maior tempo de empenhamento motor possível. Se a unidade de aula promovesse o trabalho por estações, a estruturação e disposição mantinha-se idêntica, permitindo aos alunos efetuarem a montagem e a desmontagem do material. No término da aula, o material era sempre recolhido e arrumado pelos alunos, de modo a incutir-lhes, bem como gerando o espírito de responsabilidade e compromisso.

A seleção e organização dos exercícios sempre foi pensada e ponderada minuciosamente. Os exercícios seguiam uma certa lógica pedagógica, do mais simples para o mais complexo. Os exercícios de aquecimento eram, maioritariamente, individuais e

progrediam para exercícios de trabalho a pares, assim como em equipas. A seleção dos elementos dos respetivos grupos também era realizada por nós, com o objetivo de conferir competitividade às tarefas propostas, bem como de modo a diminuir o tempo de organização da tarefa. No trabalho por estações, os alunos eram distribuídos equitativamente pelas mesmas, sendo que em determinados casos eram aproveitados os grupos formados anteriormente, nos exercícios de aquecimento.

Esta dimensão foi aquela que mais careceu de um trabalho árduo e intenso da nossa parte, mas com o evoluir do EP, foram surgindo novos métodos e estratégias extremamente benéficas para conseguirmos obter uma gestão de aula exemplar e credível.

Tabela 3: Dimensão Gestão- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Diminuir os tempos e transição entre exercícios	Dividir os alunos por grupos de trabalho diferentes	Tempos de transição mais curtos e céleres; aumento da produtividade
Diminuir o tempo de transição após o exercício, para preleção	Regra dos 4 segundos, sendo que quem não cumprisse, percia castigo	Tempos de transição mais curtos e céleres; aumento da produtividade
Garantir que os alunos automatizem comportamentos e hábitos organizativos e estruturais	Promoção do planeamento baseado em rotinas organizativas	Organização e estruturação identificada por parte dos alunos, diminuindo o tempo de início da prática
Seleção dos exercícios	Exercícios seguindo uma progressão pedagógica	Aumento da execução técnica das respetivas componentes

2.1.3. Clima

O clima constitui um fator preponderante para o sucesso educativo e para a qualidade de vida dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Desta forma, o clima integra o ambiente psicossocial e emocional da escola, incluindo as relações interpessoais, as atitudes, os valores e as expectativas que penetram as interações entre os diferentes agentes educativos.

Assim, o clima contribui para o desempenho académico, a motivação e o bem-estar dos alunos, tal como refere Ramos (2016), afirmando que "o clima escolar é um fator

decisivo para o sucesso educativo, uma vez que influencia diretamente o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem".

Paralelamente, o clima está relacionado de igual forma com a qualidade do ensino e da gestão escolar, uma vez que uma escola com um clima positivo tende a atrair e manter professores qualificados e comprometidos com a sua missão educativa (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, & Núñez, 2016).

Ribeiro-Silva, (2017), alude que o ambiente de aprendizagem é fruto da convergência entre os professores e os alunos, no que toca a valores, expectativas, conceções relativamente ao ensino, sendo necessário uma negociação entre as duas partes para ser possível concretizar os objetivos de ambas os lados.

A criação de um ambiente aconchegado permissivo a novas aprendizagens é uma procura que não se mantém estagnada no tempo. Cada turma possui características próprias e unas, provocadas pelas evidências pessoais de cada aluno. O objetivo pretendido quando conduzimos uma turma é que os alunos sintam interesse e cobiça no conjunto de novos ensinamentos, por parte do professor, bem como seja extremamente importante existir uma positiva relação professor-alunos, permitindo efetivamente incrementar os níveis de entusiasmo e empenho no que concerne às tarefas propostas, criando sucesso.

No entanto, nem sempre conseguimos conquistar a totalidade dos alunos que constituem a turma, pelo que este receio acaba por alarmar o professor, “(...) *sinto que alguns alunos não devem gostar nada de mim. Temos muito trabalho pela frente...*” (diário de estágio, 18/09/2022). Desta forma, com o decorrer do ano letivo foi possível conhecer melhor os alunos, solucionando um conjunto de estratégias a aplicar tendo em conta a gestão dos recursos humanos. Tal facto, tornou-se determinante para a promoção de um bem-estar generalizado, assim como de um clima saudável nas unidades de aula.

Durante todo o EP procurou-se gerar ocorrências propícias ao bem-estar dos alunos. Foi essencial aplicar um conjunto de estratégias, tais como acompanhar os comportamentos dos alunos, fornecer reforços positivos, demonstrar interesse em auxiliar os alunos perante as respetivas dificuldades, manter uma atitude positiva promovendo um clima da unidade de aula entusiasta, bem como potenciador de comportamentos e atitudes favoráveis. Para além disso, a vontade em conhecer os alunos, os seus interesses, ambições, projetos futuros ou os seus pensamentos foram todos aspetos que contribuíram positivamente para enaltecer uma

aproximação entre o professor e os alunos, sentindo-se a cada dia uma relação pedagógica mais profícua.

De modo a originar uma relação também positiva entre os alunos e a matéria a lecionar, procurou-se no seio das AE e do PNEF criar situações convenientes e pertinentes, aumentando efetivamente a respetiva motivação e dedicação na execução das tarefas. Neste caso, assumiu-se um papel responsável quanto à harmonia exercida pela turma através dos exercícios propostos, promovendo exercícios onde fossem vividos momentos de desafio, com diferentes graus de dificuldade, de forma que todos permanecessem motivados para a prática.

Não obstante, o clima teve um impacto significativo na prevenção da violência e da indisciplina escolar, uma vez que tal como refere (Oliveira, 2017) um ambiente de respeito, cooperação e diálogo contribuiu para a prevenção de conflitos, promovendo o fomento da paz. A aula de educação física foi essencial para alguns alunos estabelecerem relações sociais e relacionais principalmente devido ao trabalho colaborativo, em equipa ou competição realizado. Tal aspeto constitui um enorme motivo de orgulho. *“o x não parece o mesmo, está muito mais empenhado e dedicado nas tarefas.”* (diário de estágio, 21/01/2023); *“Fantástico trabalho de grupo na elaboração da coreografia de ginástica, com um reduzido espaço de tempo...”* (diário de estágio, 28/03/2023).

Tabela 4: Dimensão Clima- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Gerar ocorrências propícias ao bem-estar dos alunos	Acompanhar os comportamentos dos alunos, fornecer reforços positivos, demonstrar interesse em auxiliar os alunos perante as respetivas dificuldades, manter uma atitude positiva promovendo um clima da unidade de aula entusiasta	Alunos sentirem interesse e cobiça no conjunto de novos ensinamentos, por parte do professor
Aproximação entre o professor e os alunos	Acompanhar os comportamentos dos alunos, fornecer reforços positivos	Relação pedagógica mais profícua
Tornar as matérias entusiastas por parte dos alunos	Seleção de situações convenientes e pertinentes no seio das AE e do PNEF	Incremento na motivação e dedicação na execução das tarefas

Contribuir para a prevenção da violência e da indisciplina escolar	Trabalho colaborativo	Alunos estabelecerem relações sociais e relacionais
--	-----------------------	---

2.1.4. Disciplina

Partindo do princípio de que a escola é um lugar que possibilita a evolução e o progresso ético por parte dos alunos de igual modo, do professor (Mayer, 2017), torna-se fundamental que nela se verifique comportamentos e atitudes modelares desse fator. Tal como as dimensões Clima e Instrução, também esta dimensão se encontra relacionada com uma boa gestão da unidade de aula.

Segundo Fernández (2007), o conceito de disciplina entende-se como um elemento essencial da organização e do funcionamento da escola, bem como da construção da identidade do aluno. Segundo a mesma, a disciplina contribui para a formação da personalidade e do caráter dos alunos, preparando-os para lidar com os desafios da vida adulta. No entanto, esta não pode ser vista como um conjunto de regras e hierarquias estritas, e normas disciplinares. Com base nestes conceitos, o estabelecimento de regras foi realizado regularmente, sendo que em alguns alunos eram aplicadas regras mais severas, para que eles compreendessem de igual forma, os próprios comportamentos.

Paralelamente, a disciplina na escola está relacionada com o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos alunos, tendo em conta que eles aprendem a adotar as consequências das suas atitudes, assim como respeitar as regras instituídas pela comunidade escolar (Gouveia, 2016). Assim, a disciplina possui de igual forma uma componente de oportunidade para que os alunos desenvolvam destrezas socioemocionais preponderantes, como é o exemplo da resiliência e do autocontrolo.

Neste sentido, ao longo do ano letivo, procurou-se implementar e usufruir de um conjunto de estratégias a aplicar nas unidades de aula, como por exemplo a definição de regras de segurança, nomeadamente quanto ao sentido do arremesso de materiais; a definição de regras de atuação nos vários momentos de aula, como atrasos, momentos de instrução e recolha do material; manter uma constante postura rígida no que concerne à autoridade da aula, advertindo comportamentos inapropriados etc.

Todas as regras foram apresentadas aos alunos no início do ano letivo, acabando por auxiliar o bom funcionamento da disciplina. De referir a notoriedade para determinados

comportamentos mais constantes, por parte de alunos, no início do ano letivo, comparativamente ao seu término. Tal aspecto, aconteceu devido ao facto dos alunos compreenderem que a dinâmica da disciplina funcionava melhor se o seu comportamento fosse adequado ao contexto, assim como à sua idade, acabando por diminuir a quantidade de comportamentos de desvio. A disciplina é compreendida por diversos autores como a aptidão que o professor possui para contrariar condutas e atitudes desviantes (Mayer, 2017), bem como conduzir os alunos com base nos seus objetivos e interesses, mediante as respetivas capacidades e motivações (Machado, 2021).

A disciplina evidenciada ao longo das unidades de aula, correspondeu a um resultado positivo, fruto do trabalho efetuado no conjunto das múltiplas dimensões, porém nomeadamente pelo clima que perdurou na relação professor-aluno, bem como a dinâmica interna da turma, trabalhando no sentido de proporcionar unidades de aula extremamente motivadoras e pertinentes, incrementando os níveis de conhecimento associado.

Tabela 5: Dimensão Disciplina- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Incutir regras de funcionamento da unidade de aula	Definição de regras de segurança, nomeadamente quanto ao sentido do arremesso de materiais	Isenção do arremesso dos materiais, evitando o dano dos mesmos e a probabilidade de ferir os respetivos colegas
Reduzir a quantidade de faltas de pontualidade assinaladas	Definição de regras de atuação nos vários momentos de aula, como atrasos	Os alunos passaram a marcar presença na unidade de aula às horas estipuladas
Manter a relação professor-aluno de forma credível e diferenciada	Manter uma constante postura rígida no que concerne à autoridade da aula, advertindo comportamentos inapropriados	Os alunos respeitavam o conjunto de decisões e cooperavam nas tarefas que lhes eram solicitadas.

2.2. Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento no processo de ensino estão inteiramente relacionadas com as escolhas que os professores realizam para adaptar a sua prática pedagógica às necessidades e características dos alunos. Essas decisões incluem modificações na estruturação das aulas, na seleção de materiais didáticos, na utilização de diferentes estratégias de ensino, etc. Com base em Marques (2015), as decisões de ajustamento são

influenciadas por um conjunto de fatores, como as características dos alunos, a estrutura curricular, a dinâmica da turma e as expectativas dos professores.

No decorrer do processo de estágio foram inúmeros os momentos reflexivos através de análises minuciosas inerentes às decisões tomadas, bem como às estratégias utilizadas. Estes procedimentos procuraram o sucesso dos alunos e um PEA de qualidade, tal como tem vindo a ser referido desde a génese deste documento. Foi com base nestas reflexões que conseguimos identificar as nossas dificuldades e limitações permitindo um incremento da taxa de sucesso no processo de ensino.

As adaptações foram ocorrendo ao longo da totalidade das unidades didáticas, as extensões e sequências de conteúdos sofreram de igual forma alterações tendo em conta que a resposta, por parte dos alunos perante os conteúdos apresentados, conduzindo a ajustes constantes. Os objetivos previamente estipulados eram atingidos, no entanto, no seu cumprimento eram necessárias adaptações em determinados nos exercícios.

A principal decisão de ajustamento evidenciada ao longo do ano letivo, está relacionada com a alteração instintiva e momentânea de espaço, fruto das condições climáticas adversas no espaço de aula exterior, previamente estipulado. Desta forma, foram diversas as unidades de aula que careceram dessa adaptação, nomeadamente aquando da lecionação da unidade didática de tag rugby. Esta alteração incitou de imediato acertos na sequência e extensão de conteúdos, procurando ajustá-los, bem como solucionar novas estratégias tendo em conta o espaço de aula.

O método de avaliação também foi alvo de ajustamentos, especificamente na unidade didática de ginástica. Inicialmente o momento de avaliação dos alunos caracterizava-se pela execução de elementos gímnicos mais a apresentação de uma coreografia constituída por figuras gímnicas. Porém, após observação de uma unidade de aula por parte do professor orientador, surgiu a proposta de facultar a responsabilidade e criatividade dos alunos para a criação da coreografia, englobando já a realização dos respetivos elementos gímnicos.

No decorrer do período inerente às unidades de aula, observaram-se adaptações de modo que os objetivos fossem efetivamente cumpridos. A planificação das unidades de aula, foi constantemente cumprida, no entanto em determinados exercícios verificaram-se ajustes, tendo em consideração a promoção do sucesso por parte dos alunos, assim como a respetiva aprendizagem. Em estritos momentos, foi necessário modificar e simplificar exercícios de forma generalizada, justificado pelo facto de o exercício não estar a decorrer conforme previsto, transmitindo um sentimento de desmotivação aos alunos. No sentido inverso,

verificaram-se de igual forma momentos em que o grau de dificuldade dos exercícios sofreu um ligeiro incremento, ao longo da unidade da aula. A habilidade e rapidez de solucionar possibilitou que as aulas continuassem no ritmo já aplicado.

O tempo estipulado para a execução de cada exercício nem sempre se regeu ao apresentado no plano. Verificaram-se momentos em que não foi requerido tanto tempo para determinado exercício, devido à fluidez do mesmo, caso o nível de interesse dos alunos não se adequava ao solicitado ou porque o exercício não estava a corresponder ao objetivo proposto. Por outro lado, verificaram-se situações em que o tempo total empregue no exercício foi superior ao planeado. Estas ocasiões surgiram principalmente nos momentos em que a turma levava certo tempo a compreender a dinâmica do exercício, sendo que no momento em que se deveria finalizar o mesmo, este estava a fluir. De modo a não fracionar e em busca de retirar o máximo rendimento do exercício, era dispensado tempo dos restantes.

As decisões de ajustamento utilizadas tiveram sempre o objetivo de promover a inclusão, bem como o sucesso educativo da turma/alunos, baseando-nos tal como menciona (Santos & Silva, 2019) numa avaliação criteriosa das suas necessidades e capacidades individuais.

3. Avaliação

Com base no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, a escola e a sua parte integrante devem procurar potenciar nos alunos capacidades que futuramente lhes facultem a possibilidade de relacionar esses conhecimentos dissipando problemas que enfrentarão.

Tal como consta no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, (PASEO) este identifica um conjunto de critérios constituídos por premissas inerentes a princípios, valores e áreas de competência, que devem ser transversais à totalidade dos alunos. Neste sentido, o facto anteriormente mencionado possibilita a criação de objetivos alvos de apreciação, bem como uma averiguação criteriosa do estado de desenvolvimento dos mesmos. O PASEO foi produzido tendo em conta os programas de educação física e as AE. Não obstante, a criação do sistema de avaliação e o recurso à avaliação formativa inicial e processual, possibilita ao professor aferir o nível em que se encontram os alunos, bem como o tempo de progressão pertencente às aprendizagens definidas previamente. Desta forma, a praticabilidade da avaliação formativa processual possibilita, de igual forma, avaliar a qualidade de instrução e de ensino do professor, permitindo que este adapte e solucione

estratégias e procedimentos de ensino, que viabilizem a concretização dos objetivos, bem como das respectivas aprendizagens propostas.

Assim, no decorrer do EP os processos avaliativos compõem três grupos: a avaliação inicial, a avaliação formativa processual e a avaliação sumativa. Tal como alude Nobre (2015) a avaliação é uma ação que envolve um juízo de grande e única complexidade. Além disso, este contexto procura transformar o aluno como interveniente de primeira pessoa no que ao processo de avaliação diz respeito, sendo que com o objetivo de o tornar mais eficiente, foi igualmente utilizada a autoavaliação.

Tabela 6: Avaliação- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Definir os parâmetros de avaliação	Utilização da sequência e extensão de conteúdos como base para o momento avaliativo	Recorremos aos mesmos exercícios realizados nas unidades de aula, com a adição de variantes, de acordo com o objetivo pretendido
Englobar os alunos no PEA	Realização de 3 momentos de autoavaliação por período	Reflexão constante por parte dos alunos relativamente aos objetivos por eles estipulados
Distribuição percentual das componentes de avaliação	As componentes foram definidas de acordo com a proficiência motora de cada aluno, bem como da respetiva avaliação diagnóstica inerente à UD	No processo avaliativo, os parâmetros com mais cotação, foram aqueles que os alunos evidenciaram melhor execução motora, quando se tratava de uma modalidade em que o nível da turma era menos bom.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial é uma ferramenta decisiva e de extrema importância no PEA, uma vez que consente o facto de os professores avaliarem as competências e o conjunto de conhecimentos dos alunos, no começo do processo de ensino aprendizagem, identificando possíveis lacunas ou dificuldades associadas, que efetivamente possam imiscuir-se no desempenho futuro.

Segundo Pires e Santos (2011), a avaliação formativa inicial oferece uma compreensão aprofundada das necessidades educativas dos alunos, possibilitando uma

apropriação do ensino às suas características individuais, para além de favorecer a aprendizagem significativa e contextualizada. Com base nos mesmos autores, a avaliação formativa inicial constitui um utensílio essencial relativamente à definição de metas de aprendizagem pragmáticas e reais, bem como para a definição de estratégias de ensino mais eficazes.

Do mesmo modo, a avaliação formativa inicial pode também beneficiar a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos, concedendo a oportunidade de compreender as respetivas competências e carências, para além de desenvolverem estratégias pessoais de aprendizagem mais capazes. De acordo com Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa tem o potencial de promover a autonomia dos alunos, ativando a sua motivação e interesse pela aprendizagem.

O processo de avaliação Formativa Inicial foi realizado considerando a panóplia de critérios, assim como o estilo de sistema de avaliação utilizado na EBSQF que engloba tanto a totalidade das matérias a serem lecionadas, como também inclui a avaliação formativa inicial da Aptidão Física, fundamentada nos protocolos de avaliação da bateria de testes *FITescola*.

Numa ótica de seguimento e planeamento para com os restantes professores da EBSF, as primeiras duas semanas do primeiro período destinaram-se à avaliação formativa inicial. Assim, a cada início de UD, as duas primeiras unidades de aula eram agendadas para a realização da avaliação formativa inicial. Posteriormente, na semana seguinte foi elaborado o conjunto de estratégias de ensino a adotar, bem como a respetiva elaboração da sequência e extensão de conteúdos, preponderantes na determinação do processo EA.

Nota ainda para o facto de que a planificação efetuada resultante da avaliação inicial não foi estagnada. Em diversos momentos fomos sujeitos a ter que modificar o planeamento, ao longo do procedimento de ensino.

3.2. Avaliação Formativa Processual

A avaliação formativa é caracterizada como a modalidade de avaliação executada no decorrer do PEA, que possibilita aos professores e aos alunos monitorizarem o processo de aprendizagem de forma sucessiva, identificando as capacidades e dificuldades por parte dos alunos, ao longo do tempo, bem como adaptando as diversas estratégias pedagógicas, tendo em conta as suas carências. Segundo Pires e Santos (2011), a avaliação formativa tem como

principal objetivo contribuir positivamente para um incremento da aprendizagem dos alunos, concedendo a oportunidade de fortalecer as suas competências, de forma cada vez mais capaz e eloquente.

Assim, a avaliação formativa pode de igual forma, beneficiar a autonomia dos alunos, incentivando a sua participação ativa no processo de aprendizagem, bem como possibilitar-lhes perceber os seus próprios processos cognitivos e as estratégias de aprendizagem que melhor se adequam tendo em conta o respetivo perfil individualizado. Paralelamente, a avaliação formativa fomenta a motivação dos alunos, ao facultar feedback positivo acerca do seu desempenho, e ao constatar o devido crescimento evolutivo ao longo do tempo.

De acordo com Black e Wiliam (2009), a avaliação formativa possui um impacto considerável para com a aprendizagem dos alunos, aperfeiçoando os seus resultados e diminuindo as disparidades de aptidão, entre os alunos com diferentes níveis socioeconómicos. Ainda segundo os autores, a avaliação formativa consente aos professores uma compreensão minuciosa das carências educativas dos alunos e uma adequação mais precisa do ensino às suas particularidades individuais.

Neste sentido, foram vários os momentos que recorremos ao contexto de reflexão, permitindo aferir o conjunto de atitudes e alterações que efetivamente deveríamos ou não realizar, com o objetivo de criar sucesso para com os alunos. O processo de avaliação formativa foi efetuado com recurso ao questionamento em aula, bem como à realização de exercícios englobando situações e problemas criados em unidade de aula.

Em todas as unidades de aula era realizada uma reflexão constatando as devidas dificuldades e facilidades por parte dos alunos, servindo de mote para preparar as próximas sessões, tendo em vista proporcionar exercícios e dinâmicas que fossem de encontro às dificuldades dos alunos e consequentemente, contribuir para a sua evolução. Os dados e informações recolhidas nas unidades de aula, eram posteriormente transmitidas aos alunos através de feedback, servindo de auxílio para a correção dos seus erros.

O processo avaliativo formativo ocorreu em dois momentos distintos, um de avaliação formal e outro informal, sendo que o primeiro consistiu na anotação das observações de forma numerária e o segundo resultou fruto das ações ocorridas semanalmente ao longo das unidades de aula. Com base nesse apontamento, a planificação realizada inicialmente sofreu, em matérias específicas, modificações para que o processo de ensino se evidenciasse realmente viável e o planeamento exequível.

No que concerne à grelha de avaliação utilizada para avaliar a execução dos alunos, foi bastante semelhante à grelha de avaliação final, permitindo realizar uma aproximação dos alunos ao contexto de avaliação final. Para além disso, a utilização desta grelha na avaliação sumativa possibilitou aferir se efetivamente, os índices e premissas por nós identificadas, iam de encontro às tarefas solicitadas pelos alunos.

Em termos de registo da avaliação, o facto de possuir um carácter misto, concedeu a oportunidade de observar o conjunto de alunos na totalidade dos ambientes e de acordo com as tarefas propostas, consistindo num processo contínuo, focado em múltiplos momentos (unidades de aula).

3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa resulta num processo basilar, tendo em consideração a estratégia pedagógica para o ensino, devido ao facto de possibilitar que aos professores avaliem o desempenho dos alunos relativamente ao conjunto de objetivos de aprendizagem previamente fixados, numa ótica sistemática e exigente. Segundo Fonseca et al. (2012), a avaliação sumativa é um instrumento eficiente de modo a aferir o nível de jurisdição dos alunos, assim como a qualidade do ensino administrado.

De forma conexas, a avaliação sumativa também pode influenciar/potenciar a promoção da equidade e da justiça social no sistema educativo, valorizando o termo comparativo entre os resultados obtidos pelos alunos de acordo com os díspares contextos e momentos. Desta forma, esta premissa urge precavendo a discriminação ou o favorecimento de certos grupos de alunos. Segundo Pellegrino et al. (2001), a avaliação sumativa permite a tomada de decisões esclarecidas acerca da eficiência do ensino e a alocação de recursos com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da educação e por consequência do PEA.

O produto final foi alcançado através da compilação da totalidade de informação recolhida, fruto do processo de avaliação formativo, adicionando o momento de avaliação sumativa previamente definido. Desta forma, o produto final inerente a cada período era composto por duas matérias, predispondo a seguinte fórmula:

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

Não obstante, cada modalidade ostenta 80% aplicados ao domínio psicomotor e 20% deliberados às atitudes e valores, tendo por base os critérios de avaliação circunscrevidos no início do ano letivo, por parte do grupo disciplinar. No que concerne ao procedimento do Fitescola, este foi concretizado no início do primeiro período como avaliação diagnóstica, seguindo uma avaliação final no término de cada período.

Para Pires (2011), a avaliação sumativa integra uma atividade transparente e rigorosa, que admita aos alunos perceber os critérios de avaliação utilizados, bem como as expectativas relativas aos seus exercícios, apoiando a respetiva participação ativa e consciente no processo avaliativo.

3.4. Autoavaliação

A autoavaliação consiste numa estratégia pedagógica preponderante para o ensino, uma vez que possibilita aos alunos avaliar o seu próprio desempenho e evolução, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias. Segundo Tavares et al. (2019), a autoavaliação constitui uma ferramenta eficaz que visa potenciar a aprendizagem autorregulada e a responsabilidade pelos próprios resultados.

Além disso, a autoavaliação também pode contribuir para o progresso de competências socio emocionais nos alunos, como a autoconfiança, a autoestima, bem como a capacidade de lidar com o fracasso e a frustração, que são primordiais para o respetivo sucesso pessoal e profissional. Segundo Zimmerman (1990), a autoavaliação pode permitir aos alunos controlar e regular as suas emoções e aprendizagens, promovendo o seu desenvolvimento socio emocional.

Com o objetivo de englobar os alunos no PEA, estes forma subjugados a 3 momentos de autoavaliação por período. Um momento correspondente ao término de cada UD, assim como um outro momento a culminar o respetivo período. A grelha de avaliação encontrava-se estruturada e organizada de forma idêntica à grelha de avaliação, permitindo uma comparação minuciosa e realista relativamente aos dados em questão.

Para Hargreaves (2011), a autoavaliação deve ser uma atividade formativa e contínua, que permita aos alunos definir metas e objetivos de aprendizagem, e acompanhar a sua evolução ao longo do tempo, através da reflexão crítica sobre o seu próprio desempenho.

4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino constituem estratégias que o professor utiliza para transmitir o conhecimento aos alunos. Estes, podem diversificar-se de acordo com o conteúdo, objetivo, perfil dos alunos e metodologia empregada. É fundamental destacar que não existe um estilo de ensino singular, que seja apropriado para todos os alunos e contextos, por isso é requerido que o professor tenha capacidade para utilizar distintos estilos de acordo com a respetiva carência. A escolha do estilo adequado pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atinge diretamente o fator motivação, interesse e participação dos alunos.

Desta forma, Mosston e Ashworth (2001), indagaram contradizer a polarização presente no ensino das aprendizagens individuais e em grupo, que por sua vez, exibiram consequências nos docentes, assim como nos programas, provocando o seu desequilíbrio. Não obstante, idealizaram uma teoria unificada do ensino, originando o *Espetro dos Estilos de Ensino*.

Mosston e Ashworth (2001), usaram o postulado “o ensino é uma cadeia de tomada de decisões” como edificação do espectro de estilos de ensino, organizando-o em dois enormes grupos, os estilos de ensino convergentes ou de reprodução e os estilos de ensino divergentes ou de produção. A principal diferença inerente a estes dois grupos de estilos prende-se com o facto de os segundos serem polivalentes em termos de conteúdos e princípios, expondo alternativas na execução da tarefa, enquanto os primeiros retratam conteúdos concretos e precisos.

No decorrer do período de lecionação das unidades de aula, recorreu-se a estilos de ensino inerentes a ambos os grupos, verificando-se em determinados momentos a não aplicação do mesmo estilo à totalidade dos alunos. Na parte inicial da unidade de aula, aquando do momento de lecionação do respetivo aquecimento, por parte do professor, o estilo de ensino utilizado era o estilo por comando, com o professor a assumir a conjunto de decisões e os alunos apenas reproduziam o solicitado. Nos momentos em que era atribuído um exercício ou uma simples tarefa aos alunos, sendo o objetivo estipulado pelo professor, porém todos os comportamentos e atitudes efetuados ao longo da mesma, serem da responsabilidade dos alunos, o estilo de ensino empregue retrata o estilo de ensino por tarefa. Por outro lado, na UD de Atletismo e na UD de Ginástica foi utilizado frequentemente o estilo de ensino recíproco, cujo objetivo detinha a capacidade de os alunos aplicarem

feedbacks aos respetivos colegas, prevalecendo assim a postura de observador e de aluno. Culminada a leção da UD, chegamos à conclusão de que o estilo de ensino recíproco tornou-se um mais valia, uma vez que o trabalho era realizado, muitas vezes, através de estações, ficando complicado para o professor ter a capacidade de facultar *feedbacks* à totalidade dos alunos, imediatamente após a sua execução.

Em determinadas circunstâncias na unidade de aula, e de acordo com as capacidades motoras evidenciadas por cada aluno, o estilo de ensino de autoavaliação foi de igual forma utilizado. Tal verificou-se em ocasiões que procuravam estimular a realização do exercício com um certo grau de independência por parte do executante, sendo posteriormente, a sua execução alvo de avaliação. Por sua vez, o estilo de ensino inclusivo foi utilizado nomeadamente nas unidades de aula respeitantes às UD de Atletismo e Voleibol, criando estratégias e soluções que possibilitem ao aluno adaptar o seu nível motor aos objetivos dos exercícios, previamente estipulados. Exemplo concreto, retrata a UD de Atletismo, onde a criação de pistas de barreiras com díspares alturas permitiu que todos os alunos fossem capazes de efetuar a prova. No que diz respeito ao Voleibol, a altura da rede, bem como a distância de serviço foram os aspetos que mais sofreram ajustes, de modo a criar sucesso.

No que concerne às UD relacionadas com desportos coletivos, mais especificamente nos momentos de realização de situação de jogo, recorreu-se ao estilo de ensino de descoberta guiada, concedendo liberdade aos alunos para explorarem, sempre de modo a atingir o objetivo definido pelo professor. Neste caso concreto, foram sempre facultadas ferramentas preponderantes aos alunos, tendo em conta a concretização do objetivo, principalmente comprovadas em exercícios anteriores. Para terminar, o estilo de ensino por programa individual foi um estilo que apenas foi reproduzido na UD de Ginástica, considerando as diferenças existentes na turma no que concerne ao desempenho da mesma. Desta forma, o estilo de ensino mencionado possibilitou a criação de exercícios e objetivos de acordo com o nível evidenciado pelos alunos.

Numa fase prematura do estágio, de acordo com o grau de conhecimento relativo à turma, bem como o nível de experiência aportada, os estilos de ensino por comando e por tarefa, foram aqueles a que mais recorremos. Com o decorrer das unidades de aula, fomos capacitando o aluno de responsabilidades, sejam elas inerentes ao contexto de executante ou de avaliador, evidenciando-se, por consequência, nos estilos de ensino utilizados. Os estilos de ensino de descoberta guiada ou de ensino recíproco comprovam tal facto, promovendo um incremento do comprometimento dos alunos, no que toca ao processo de ensino

aprendizagem. Além disso, o autoensino foi de igual modo aplicado, em matérias particulares. Resultante desta aplicação, os alunos apresentaram um incremento de autonomia, de motivação e de autoestima. O bom clima de aula contribuiu efetivamente para uma melhor aplicabilidade do estilo de ensino mencionado anteriormente, promovendo um aumento do nível de aquisição de conhecimentos.

5. Coadjuvação

No que concerne ao processo de coadjuvação, tivemos a oportunidade de lecionar um total de 8 aulas inseridas no planeamento da unidade didática de voleibol, a uma turma do 7º ano.

Atentamos que constituiu uma experiência desafiante e díspar, não só por trabalharmos com um contexto e uma realidade totalmente diferente daquele a que estávamos acostumados, assim como devido irregularidade da turma relativamente à indisciplina e foco para a tarefa. Desta forma, o grande desafio passou por conseguirmos captar a atenção dos alunos e mantê-los com os níveis de atenção devida para a realização das atividades propostas. A turma apresentava um nível médio de proficiência para a prática, com uma heterogeneidade associada aos alunos constituintes da mesma.

Foram aplicadas estratégias tendo em conta o desafio supramencionado, nomeadamente o trabalho por grupos, permitindo que a aula tivesse um incremento de rendimento comparativamente ao que estava previamente planeado. Assim, conseguimos motivar os alunos para as aulas, bem como incutir-lhe um conjunto de regras e rotinas que possibilitaram atingir os objetivos estipulados.

De uma forma geral, consideramos que consistiu numa experiência bastante enriquecedora, principalmente devido ao facto de nos permitir vivenciar uma realidade totalmente díspar daquela que estamos habituados, obrigando-nos a solucionar um conjunto de entraves e obstáculos, visando, constantemente, transmitir o conjunto de conhecimentos de forma credível, bem como contribuir para um PEA benéfico para com os alunos. O facto de sairmos da nossa zona de conforto, vai nos fazer evoluir e desenvolver determinadas capacidades que, certamente no futuro, nos serão muito úteis, especificamente ao longo da nossa carreira académica.

Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar

No decorrer do presente tópico está evidenciada a reflexão do trabalho de assessoria efetuado, fruto do acompanhamento direto do cargo de diretor de turma (DT), cargo este de gestão intermédia.

Com base em Pereira (2008), Roseiro (2013) e Vasconcelos & Almeida (2012), o DT deve coordenar e garantir as medidas educativas implementadas com vista à orientação do trabalho pedagógico basilar. Desta forma, ao realizarmos assessoria ao cargo de diretor de turma, ficamos cientes de toda a dinâmica aliada ao processo, bem como devidamente capacitados com competências essenciais que permitam desempenhar de forma correta o respetivo cargo, futuramente.

A DT assessorada estava plenamente inteirada do processo, uma vez que apresentava uma enorme experiência na lecionação, para além de no ano transato ter passado pelo mesmo processo, embora numa escola diferente. Para além disso, sempre se mostrou inteiramente recetiva em esclarecer qualquer dúvida existente, bem como contribuir para uma futura realização da função, facultando um conjunto de dicas e mais valias extremamente úteis. No início do ano letivo foi efetuada uma reunião cujo objetivo passou por dar a conhecer o conjunto de funções inerentes a um DT, bem como evidenciar o trabalho desenvolvido, na escola, no decorrer dos últimos anos. Não obstante, como se tratava de uma turma formada por alunos que provinham de diversas turmas, foi necessário realizar a caracterização da turma, sendo que o respetivo percurso escolar já se encontrava relatado.

Assim, tendo em vista a realização da caracterização da turma, produziu-se um questionário, que posteriormente foi exposto no primeiro conselho de turma. Questionário esse, constituído por inúmeras questões divididas por categorias, de forma a recolher um conjunto de informação ampla e diversificada, úteis para o ensino, bem como para a programação das aulas de EF (limitações, intervenções cirúrgicas, doenças coronárias, medicação, alimentação, transportes, etc).

O acompanhamento contínuo e adjacente destas funções, permitiu-nos compreender a importância do mesmo, no processo educativo. Caracterizado por uma relevante exigência e complexidade, ao longo do ano letivo estabeleceu-se uma relação mais próxima e particularizada com os alunos, possibilitando reconhecer mais facilmente as respetivas carências e eventuais capacidades, assim como proceder de forma eficiente para o seu sucesso escolar. Paralelamente, o DT mostrou-se constituir um elemento-chave na gestão da

turma, na promoção de um ambiente de aprendizagem e de confraternização saudável e harmonioso.

O DT mostrou-se ser um elemento com um papel central no processo de ensino, uma vez que estabeleceu diversas interligações com vários intervenientes, desde os alunos, aos encarregados de educação, aos professores do conselho de turma, ao diretor da escola, etc, solicitando efetivamente, para este cargo uma capacidade positiva inerente à gestão de recursos humanos.

No decurso do processo de assessoria nem sempre foi exequível a presença nas reuniões com os encarregados de educação, quando estas eram individuais, por parte do estagiário, uma vez que nas mesmas se tratava de alguns assuntos delicados onde a presença do estagiário poderia dificultar a exibição e o debate dessas mesmas problemáticas. Nas reuniões gerais de encarregados de educação a presença do estagiário foi assídua. Como exercíamos a função de assessoria ao cargo, foi exequível controlar o registo de faltas e as suas respetivas fundamentações/justificações.

Tendo em conta o panorama generalizado, este constituiu um trabalho extremamente frutífero, com dinâmicas que se pautavam pelo elevado nível de disciplina, organização, rigor, mas acima de tudo uma enorme predisposição e habilidade no que toca ao fator da gestão de recursos humanos. Verificou-se ainda, que se trata de um trabalho diário, acabando por nos conceder um conjunto de competências preponderantes para o desempenho futuro do cargo, com elevada taxa de sucesso.

Tabela 7: Atividades de Organização e Gestão Escolar- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Identificados	Estratégias Adotadas	Resultados
Conhecer a turma e os respetivos alunos	Realização de um questionário para traçar a caracterização da turma	Conhecimento minucioso individual de cada aluno
Relacionamento e gestão de informação para com os encarregados de educação e professores	Presença em reuniões com os encarregados de educação, assim como com os professores	Adquirir experiência na gestão de recursos humanos, e conhecimento das dinâmicas inerentes ao DT

Área 3- Projetos e Parcerias Educativas

No decorrer deste tópico serão mencionados e compreendidos o conjunto de eventos elaborados pelo núcleo de estágio, no âmbito do estágio pedagógico em Educação Física.

A primeira atividade, “*Torneio de Natal Sem Fome*” (Anexo XI), consistiu numa atividade inteiramente idealizada pelo núcleo de estágio, cujo objetivo está relacionado com o facto de proporcionar um momento lúdico competitivo a todos os alunos do ensino secundário, possibilitando exercitar e consolidar as suas habilidades técnico táticas, inerentes às modalidades de voleibol e futsal. Para além disso, o carácter competitivo do evento, contribuiu para um incremento da motivação e empenho na realização dos respetivos jogos.

A atividade teve um carácter social, valorizando, a igualdade de género, com a obrigatoriedade de a constituição das equipas ser mista, e posteriormente, com a obrigação de participação, desde que houvesse um donativo de um bem alimentar, para subsequentemente doação a instituição de caridade.

O evento decorreu no último dia de aulas do primeiro período, dia 16 de Dezembro de 2023, das 08:30h-12:45h. O torneio englobou duas modalidades em que os alunos, na sua generalidade, demonstram bastante aptidão (voleibol e futsal), sendo que se atingiu o número máximo de equipas participantes (oito), conforme constava no regulamento oficial do torneio, elaborado pelo núcleo de estágio.

O quadro competitivo foi constituído por dois grupos de 4 equipas cada, jogando em regime de campeonato a uma volta (entre si), para de seguida, se apurar as meias-finais e respetivamente o terceiro e quarto lugar, assim como a final da competição. Nota para o facto de apurarmos dois vencedores distintos, ou seja, um vencedor destinado ao futsal e outro vencedor para o voleibol, sendo que nenhuma equipa participante ficou impedida de vencer nas duas ocasiões.

Não obstante, para a realização desta atividade, tivemos o apoio da turma de 12º ano do Curso Profissional de Desporto, constituindo um parceiro importante, em termos de apoio logístico numa fase pré-evento, bem como no decorrer do mesmo. A nível formativo, esta atividade permitiu-nos, enquanto professores estagiários, participar na organização de um evento desportivo escolar e tudo o que precavem do seu planeamento minucioso e detalhado.

A segunda atividade, “*Peddy Paper Desportivo*” (Anexo XII), deteve como objetivo desenvolver e exercitar competências e capacidades físicas para a Atividade Física, assim como criar espírito desportivo e competitivo positivo a todos os alunos. Paralelamente, este

projeto pretendeu envolver a comunidade educativa na aquisição de um estilo de vida saudável, estimular, através de atividades lúdicas, o gosto pela atividade física, promover o espírito de grupo, desportivo e competitivo agradáveis a todos, desenvolver diversas capacidades e competências desportivas, bem como contribuir para uma comunidade mais ativa.

O evento decorreu no último dia de aulas do segundo período, 31 de março de 2023, das 09:00h-12:30h, destinado apenas aos alunos do 2º e 3º ciclo, a frequentar a EBSQF. No que concerne ao formato do torneio, este centrou-se na realização de atividades desportivas divididas pelas diversas estações do *peddy paper*, não existindo número limite de equipas participantes, conforme consta no regulamento oficial do torneio. A equipa era constituída por 4 elementos. Cada tarefa do *peddy paper* foi realizada com a presença de todos os elementos da equipa, sendo que em termos classificativos, as respetivas equipas foram alvo de avaliação, tendo em conta os tempos nas diversas provas realizadas, assim como a pontuação alcançada. Desta forma, a equipa que realizou o conjunto de ações de forma mais célere, e com sucesso, venceu a competição.

Para a realização desta atividade tivemos o apoio da turma do 11º ano, inerente ao Curso Profissional de Desporto, constituindo um parceiro importante em termos de apoio logístico, no decorrer do evento.

Esta atividade requereu a realização de um mapa da escola, com a identificação de cada estação, bem como a criação de uma folha de registo das equipas, que admitiu o registo da pontuação em cada atividade. Assim, contamos com a presença de 60 alunos participantes, divididos por um total de quinze equipas. De modo a avaliar e melhorar possíveis lacunas identificadas no decorrer da realização da atividade, todos os participantes preencheram um formulário de satisfação, no final da atividade, para efeitos de análise, por parte da organização. O conjunto de alunos envolvidos na atividade demonstraram satisfação em participar neste momento educativo, conforme demonstram os resultados do “Inquérito de satisfação”. Para além disso, foram facultados, a todos os participantes, um certificado de participação.

A terceira atividade dinamizada, “*Desporto para todos*”, surgiu fruto do projeto desenvolvido pela FCDEF-UC, em parceria com o Comité Olímpico de Portugal, denominado “*Olimpíada Sustentada*”. Esta, foi realizada no primeiro dia de aula do 3º período, dia 17 de abril de 2023, e teve como objetivo a mobilização dos três grandes Valores

Olímpicos – Excelência, Respeito e Amizade – na comunidade escolar da EBSQF em Coimbra, através da prática de jogos tradicionais portugueses.

Esta atividade enquadra-se nos objetivos do Projeto Olimpíada Sustentada, contemplando em maior escala, quatro dos dezassete objetivos deste projeto: Saúde de Qualidade através da promoção de saúde e bem-estar a todos os níveis de educação, incluindo alunos com NEE; Educação de Qualidade, fazendo jus ao mote “*Até 2030 (...) garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (...).*”; Redução das Desigualdades; Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive através de atividades desportivas, fazendo o transfer para a vida social; Paz, Justiça e Instituições eficazes.

Conforme referido anteriormente, a atividade consistiu na realização de sete jogos tradicionais portugueses – jogo do balão, jogo do ovo, *bowling*, boccia, jogo das latas, jogo da memória e jogo da bola nos arcos.

A atividade foi realizada em grupos de três a cinco elementos e em circuito, sendo que cada grupo experienciou todos os jogos disponíveis. Os grupos foram formados por alunos da turma 11ºD e alunos com Necessidades Educativas Especiais, promovendo o contexto de “inclusão”. Numa primeira fase foi realizada uma introdução da atividade aos seus participantes, onde foram aprofundados os valores e ideias do Projeto Olimpíada Sustentada, sendo que no final foi realizada uma reflexão conjunta sobre a prática.

A programação da atividade foi realizada em parceria com o Gabinete de Educação Especial da EBSQF, que nos informou sobre as necessidades educativas especiais dos alunos que participariam na atividade.

Em relação aos participantes, a atividade contou com um total de 29 alunos entre os 15 e os 18 anos de idade, sendo sete o número de alunos com NEE. Entre o total de participantes, 20 alunos são do sexo feminino e 9 alunos são do sexo masculino.

Neste âmbito, garantimos aprendizagens internas como o facto de promover a prática inclusiva, sustentando a importância do “Desporto para todos” independentemente das limitações de cada um, evidenciando a criação de relações interpessoais entre todos. Durante a atividade, aprendemos, de igual forma, a transmitir aos alunos sem NEE como deveriam auxiliar e que estratégias utilizar, para com os alunos com necessidades especiais.

Torna-se fundamental evidenciar o trabalho cooperativo entre os elementos do núcleo de estágio, em ambas as atividades, o auxílio e recetividade por parte dos docentes

do grupo disciplinar que se mostraram, desde sempre abertos em colaborar e solucionar determinadas situações, o importante suporte facultado pelo professor orientador na dinamização das atividades, e por fim, a inteira disponibilidade dos responsáveis das instalações desportivas, preponderantes para o sucesso das atividades desenvolvidas.

Tabela 8: Projetos e Parcerias Educativas- Desafios, estratégias e resultados

Desafios Encontrados	Estratégias Adotadas	Resultados
Falta de recursos humanos para acompanhar e auxiliar na logística da atividade	Abordamos as turmas de desporto da escola, no sentido de os integrar na organização dos eventos	Maior número de recursos humanos; auxílio na logística da atividade.
Avaliação do seu contributo para a formação dos alunos	Realização de um inquérito de satisfação	Aferir analisar os dados provenientes da atividade

Área 4- Atitude ético-profissional

A atitude ético-profissional na educação é um alvo de extrema importância, uma vez que o professor constitui um modelo e exemplo para os alunos (Malone, 2020). Desta forma, torna-se indispensável que o educador tenha a capacidade de lidar com situações complexas e desafiadoras, mantendo incessantemente, uma postura ética e profissional.

Malone (2020) refere que a educação ética devia ser posicionada centralmente no que concerne ao processo formativo dos professores, o que muitas vezes não se verifica. Para que atente uma postura ético-profissional na educação, é essencial que o professor esteja permanentemente atualizado e em constante formação, possibilitando lidar com as alterações e estímulos que a profissão apresenta. Pehlivan-Aydin (2002) menciona que a ética é suportada pelo conjunto de ações humanas, de acordo com os respectivos termos morais, valiosos ou não valiosas, apreciada por Korkut (2014) como o princípio da ação correta.

Os valores éticos presentes no nosso cotidiano, de forma intrínseca aos seres humanos, obrigam os professores a valorizar uma interação diária com os seus alunos, de modo a modelar os comportamentos observados, tornando-os em comportamentos de referência. Não obstante, quanto melhor e mais rica for a educação ética de um professor, melhores padrões serão concebidos pelos alunos, propagando comportamentos corretos e de valor (Bergman, 2013).

Por sua vez, cada vez mais os professores requerem necessidades diretamente relacionadas com a competência e ética no que ao perfil docente diz respeito, sendo que estas devem ser entendidas como o conjunto de declarações de “poder fazer” que os professores de Educação Física carecem para um ensino benévolo e capaz (Baumgartner, 2022).

De modo a cumprir na íntegra os deveres que são inerentes a um professor, a identidade criada constitui um processo natural, assente em premissas relacionadas com a responsabilidade, o respeito, a amizade, o companheirismo, o compromisso, a empatia, a solidariedade, entre outros. Todo este conjunto de fatores, foram preponderantes no estabelecimento de uma relação positiva para com o corpo docente e não docente, criando um ambiente saudável e respeitoso.

No que concerne aos alunos, foi nosso objetivo transmitir os valores credíveis e estruturais, associados ao bem-fazer e saber-estar. A nossa postura, desde a primeira aula, foi pensada e requereu cuidado nas ações que praticávamos à frente da turma, de modo a

promover valores, que servissem de exemplo. A responsabilidade, a exigência e o respeito na relação professor-aluno foram cruciais para assegurar a respetiva transmissão de valores, bem como contribuindo para a criação e uma ótima relação com a turma. No decorrer de todo o EP ocupámos uma postura de integra responsabilidade para com os alunos, auxiliando-os sempre que necessário.

Os momentos específicos de reflexão permitiram perceber se efetivamente, estávamos a adotar um comportamento adequado, não só no que concerne à transmissão de conhecimentos, mas também no que toca à transmissão de valores. Fruto da inexperiência associada, as observações realizadas a unidades de aulas em escolas díspares da nossa, constituiu um momento que nos possibilitou sair da realidade, em que estávamos a aprender novos ideais e conceitos de valores, constantemente com o propósito de transmitir a maior quantidade de conhecimentos possível.

De acordo com Silva e Silva (2012), a ética deve ser vista como uma ferramenta fundamental para a formação integral do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, com o objetivo de expandirmos o nosso conhecimento, estivemos presentes em 4 formações, promovidas pelas FCDEFUC, em estreita parceria com outras entidades. Participámos na ação de formação, “Programa Educação Olímpica” (Anexo XII) e “XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo XIV). Para além disso, tivemos a oportunidade de frequentar diversos cursos da *Researcher Academy*, inerentes à criação e desenvolvimento de instrumentos de âmbito académico, relacionados com artigos científicos (Anexo XX). Participámos no 12º Congresso Nacional de Educação Física (Anexo XVII), que decorreu em Leiria, estivemos presentes na “Oficina de Aprendizagem Cooperativa” (Anexo XIX), bem como assistimos à Preleção denominada “Matemática da democracia” (Anexo XVIII). Paralelamente, produzimos uma comunicação oral no “XX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa” (Anexo XVI), evidenciando o estudo científico no qual estávamos a trabalhar. Todos estes momentos formativos, contribuíram para um incremento do conhecimento associado, sendo essenciais e benéficos tendo em conta o culminar do EP, bem como para aplicação futura na carreira profissional.

A atitude evidenciada no decorrer deste ano letivo foi uma atitude assente na genuína humildade de querer aprender mais, no saber mais, no saber ouvir, no expandir os nossos conhecimentos, e por consequência, na transmissão credível e exemplar dos mesmos, ao elemento central do ensino, o aluno. Foi com base nestas premissas que, diariamente,

fizemos com que o estágio pedagógico decorresse da melhor forma, criando uma ligação de amizade para com a turma, assim como com todos os docentes e trabalhadores não docentes, com quem tivemos a honra de privar.

Tabela 9: Atitude ético-profissional - Desafios, estratégias e resultados

Desafios Encontrados	Estratégias Adotadas	Resultados
Interação diária com os intervenientes escolares.	Criação de uma identidade assente em princípios naturais como a responsabilidade, o respeito, a amizade, o companheirismo, o compromisso.	Estabelecimento de uma relação positiva com os alunos, com os professores e pessoal não docente.
Conceder valores ético-sociais aos alunos; Relação professor-aluno.	Comportamentos adotados perante a turma, baseados na responsabilidade, exigência e respeito na relação aluno-professor.	Transmissão de valores credíveis relacionados com o saber estar, o saber ser, para além do saber fazer.
Aferir a credibilidade e o sucesso de determinados comportamentos executados	Realização de momentos específicos de reflexão juntamente com o professor orientador e com o NE	Desenvolvimento e evolução enquanto profissional
Aprender mais e expandir o espectro do conhecimento	Participação em congressos, seminários e formações específicas nacionais e internacionais	Aumento do conhecimento inerente à área de estudo

CAPÍTULO III– APROFUNDAMENTO DO TEMA- PROBLEMA

ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE OS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO QUE FREQUENTAM O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA E OS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO QUE NÃO FREQUENTAM O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA

COMPARATIVE STUDY ON MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION BETWEEN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS ATTENDING THE MUSIC CONSERVATORY AND PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS NOT ATTENDING THE MUSIC CONSERVATORY

Diogo Gonçalo Salgado Braz
Professor Doutor Bruno Avelar Rosa

Resumo: O conceito de Educação Física engloba um vasto campo de ações constituindo um papel positivo ao influenciar as crianças e jovens para a adoção de exercício físico, como parte integrante da sua vida no futuro, contribuindo para um propósito único da Educação Física. Desta forma, torna-se pertinente a reflexão inerente ao grau de motivação para com a disciplina, sendo que as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas. Este estudo foca-se na comparação inerente ao nível de motivação para a prática da Educação Física, entre os alunos do ensino básico e secundário que frequentam o conservatório de música e os que não o frequentam. Os dados foram recolhidos através do preenchimento do questionário denominado Perceived Locus of Causality Questionnaire. Procedeu-se a uma análise relativamente às regulações existentes no continuum da Teoria da autodeterminação, mais especificamente na subjacente motivação intrínseca, regulação identificada, regulação interna, regulação externa e amotivação, dividindo os alunos que frequentam o conservatório daqueles que não o frequentam. Observa-se que os alunos que frequentam o conservatório de música apresentam uma maior motivação para a prática de EF, com as questões motivacionais de dimensão identificada a revelarem enorme relevância, o que, constitui um processo através do qual o indivíduo reconhece e aceita o valor de um comportamento. Estes resultados evidenciam a legítima conexão entre a EF e a música, possibilitando estabelecer relações intrínsecas de influência direta, através da identificação de fatores de risco relacionados com o músico, o que poderá contribuir para um incremento relacionado com o grau de motivação.

Palavras-chaves: Educação Física, Motivação, Praticabilidade, Música, Professor Estagiário

Abstract: The concept of Physical Education encompasses a wide range of actions with a positive role in influencing children and young people to adopt physical exercise as an integral part of their future life, contributing to a unique purpose of Physical Education. In this way, it becomes pertinent the reflection inherent to the degree of motivation towards the subject, being that the differences present in the motivation may be an explanatory factor for the different levels of performance and involvement that the students present during these lessons. This study focuses on the comparison inherent to the level of motivation for the practice of Physical Education, between students of basic and secondary education who attend the music conservatory and those who do not attend it. The data were collected by filling in the questionnaire named Perceived Locus of Causality Questionnaire. An analysis was carried out regarding the existing regulations in the continuum of the Theory of self-

determination, more specifically in the underlying intrinsic motivation, identified regulation, internal regulation, external regulation and amotivation, dividing the students who attend the conservatory from those who do not attend. It is observed that the students who attend the music conservatory show a higher motivation for the practice of PE, with the motivational issues of identified dimension revealing enormous relevance, which, constitutes a process through which the individual recognises and accepts the value of a behaviour. These results show the legitimate connection between PE and music, making it possible to establish intrinsic relationships of direct influence, through the identification of risk factors related to the musician, which may contribute to an increase related to the degree of motivation.

Key words: Physical Education, Motivation, Practicality, Music, Trainee Teacher

Introdução

Esta investigação consiste numa abordagem focada num tema-problema. Segundo Gil (2010), o tema-problema consiste na questão que se pretende responder recorrendo ao processo de investigação, ou seja, é a pergunta que se quer ver clarificada. É a partir do tema-problema que se produz a hipótese de investigação, que direciona todo o trabalho a ser elaborado.

Paralelamente, com base em Lakatos e Marconi (2003), o tema-problema deve ser selecionado tendo em conta a relevância e atualidade do assunto, bem como a sua importância para a sociedade. Para além disso, deve ser um tema que possibilite a execução de investigações empíricas, bem como que detenha uma dimensão apropriada para ser debatido dentro do prazo estipulado para a pesquisa.

Tendo em conta as citações supramencionadas, percebemos que um TP inicia com o problema. Neste documento, apresentado de seguida, o problema detetado durante a ação foi a motivação para a Educação Física dos alunos do ensino básico e secundário.

No momento de lecionação das aulas de Educação Física em contexto de estágio pedagógico, suscitou a curiosidade em procurar saber quais eram os fatores extrínsecos e intrínsecos de motivação que os alunos tinham para a prática das unidades de aula, e em que direção estas se manifestavam. Tal como expressa Cunha (2004, p. 15) a EF *“está em plena comunhão com os aspetos da aprendizagem motora, lúdica, de suporte desportivo, dimensão social e carácter filosófico, como a história da EF o demonstra”*, sendo que, se sentiu necessidade de investigar esta temática, de modo a conseguir obter uma conclusão acerca da mesma.

Neste sentido, foi definida a temática da *“Motivação estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física”* como foco do tema-problema levado a cabo.

Esta temática é relevante devido à importância que a motivação aporta no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Murray (2008), um fator explicativo inerente aos diversos níveis díspares de desempenho, bem como de envolvimento que os alunos efetuam ao longo das unidades de aula são as diferenças presentes na motivação.

Através deste processo de investigação pretendo aumentar o corpo de conhecimento inerente a esta matéria, fornecendo assim novos contributos que permitam perspetivar o aumento da motivação dos alunos. Desta forma, o objetivo geral desta investigação passa por analisar a motivação dos alunos do ensino básico e secundário para a Educação Física.

O objetivo específico deste processo de investigação consiste em aferir e compreender se os alunos que frequentam o conservatório de música, estão mais motivados para a Educação Física. Este documento é constituído por cinco capítulos:

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

Enquadramento teórico

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

1. Motivação

O estudo da motivação revela-se importante porque, segundo Murray (1983), “*as diferenças presentes na motivação poderão ser um fator explicativo para os diferentes níveis de desempenho e de envolvimento que os alunos apresentam no decorrer destas aulas.*” (cit por Marante, 2008, p.8),

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

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

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

Nos últimos anos a TAD tem sido utilizada em diversos estudos, nas áreas do desporto, exercício e na Educação Física (Venâncio, 2011). Este aspeto revela-se pela existência de diferentes revisões sistemáticas sobre a matéria, nomeadamente relacionando os contributos modelares de responsabilidade social para a aprendizagem cooperativa, que, tal como alude (Helisson, 2011) quando propõe o modelo que coloca as crianças em primeiro lugar, promovendo as relações positivas entre pessoas, bem como reforçando o auto-desenvolvimento holístico, de modo a desenvolver uma forma de ser e de atuar.

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

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

De acordo com a TAD (Deci & Ryan, 2000, p. 55),

“o desenvolvimento da motivação humana requer a consideração de três necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento interpessoal. É a satisfação ou não destas necessidades psicológicas básicas que vai determinar o tipo de motivação do indivíduo, que pode ser considerada segundo três níveis distintos, organizados num continuum de autodeterminação: desde a amotivação, passando pela motivação extrínseca e terminando na motivação intrínseca”.

Os autores definem ainda amotivação como a ausência de motivação, quer a nível intrínseco, que a nível extrínseco.

A motivação extrínseca define-se como:

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

A motivação intrínseca define-se por:

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

Na Motivação Extrínseca o comportamento do indivíduo é controlado por contingências externas específicas. O comportamento tem como objetivo atingir uma determinada consequência pretendida pelo indivíduo, como sejam recompensas que lhe trazem prazer, ou, para prevenir a aplicação de um castigo. Na Educação física nem sempre a criança realiza as atividades que deseja e por isso a motivação para a prática relaciona-se com as consequências prováveis ou possíveis.

Ryan, Connell e Deci (1985) cit. Goudas, Biddle & Fox (1994) fizeram a distinção entre diferentes dimensões de regulação da motivação Extrínseca: Regulação Externa, Regulação Interna, Regulação Identificada e Amotivação.

- **Regulação Externa** – refere-se ao comportamento que teve início e que pode manter-se devido a causas externas; no caso da Educação Física, será por possíveis recompensas externas ou punições, ou ainda para cumprir regras pré-existentes;

- **Regulação Interna** - aquela na qual a ação é controlada por regras impostas pelo próprio indivíduo; o seu objetivo é evitar avaliações negativas, para que não se sinta mal consigo próprio, é uma forma de autocontrole;
- **Regulação Identificada** - aquela em que o indivíduo realiza determinada atividade a partir da avaliação dos possíveis benefícios que a mesma lhe poderá trazer no futuro;
- **Amotivação** - está relacionada com a desmotivação, os indivíduos não identificam qualquer tipo de recompensa, quer interna quer externa para a realização de determinada atividade e há neles sentimentos de incompetência que prevalecem sobre o de motivação.

Deci et al (1991) cit. Goudas, Biddle & Fox (1994) defendem que estas diferentes formas de vivenciar a motivação/amotivação encontram-se num contínuo, estando a motivação intrínseca e a amotivação em extremos opostos.

1.1. Motivação Extrínseca e Intrínseca

As fontes de motivação podem ser classificadas em intrínsecas e extrínsecas, e de acordo com Morris e Maisto (2004), motivação intrínseca diz respeito às recompensas que se originam da atividade em si e a motivação extrínseca se refere às recompensas que não são obtidas da atividade, mas são as consequências dessa atividade.

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

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

2. **Motivação para a Educação Física**

A Quando referimos o conceito Educação Física referimo-nos a um vasto campo de ações. A Educação Física preocupa-se com a relação entre o movimento humano e outras áreas da educação, isto é, a relação do desenvolvimento físico com o mental, social e o emocional. A EF, segundo (Sallis & McKenzie, 1991, cit. por Maia, 2003), tem um papel positivo ao influenciar as crianças e jovens para a adoção de exercício físico, como parte integrante da sua vida no futuro, contribuindo para um propósito único da Educação Física, pois nenhuma outra área cuida do desenvolvimento total do homem, com exceção da Educação de forma generalizada. A história mostra que as verdades e crenças, dentro de uma dada sociedade, em relação ao homem e seu corpo resultaram em conceitos e programas bastante díspares, a que hoje chamamos Educação Física.

Deste modo, a Educação Física passou a ser definida como um procedimento educacional que utiliza o movimento para auxiliar a sociedade a conquistar capacidades, conhecimento e atitudes que influenciam diretamente o próprio desenvolvimento e bem-estar, de forma positiva (Alves, 2012).

O objeto de estudo da Educação Física é o ser humano, que além de biológico, é emocional, cognitivo e social. Por isso, a EF exerce potencialidades, desenvolve funções mentais, coordenação motora, criatividade, liberdade de expressão e sociabilidade.

Além disso, a prática regular de atividade física tem sido largamente reconhecida como benéfica para a saúde física e mental, contribuindo para a prevenção de doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, depressão e ansiedade, entre outras condições (Silva, 2015). Assim, a Educação Física representa uma função preponderante na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis desde a infância, proporcionando aos alunos os utensílios necessários para abraçarem hábitos de vida saudáveis ao longo da vida (Maia & Lopes, 2012).

Com uma extensa área de atuação, o profissional de Educação Física, mediante habilitação regulada para o exercício de funções, pode atuar no campo de condição física, do ensino e recreação, na orientação e treino de atletas de alta performance, na recuperação e capacitação.

3. Metodologia

Depois do enquadramento teórico dos conceitos de motivação e Educação Física, a área temática deste processo de investigação é a Motivação dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário para a Educação Física. Assim, apresenta como objetivo geral investigar a motivação dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física.

3.1. Objetivos da Investigação

- Geral: Investigar a motivação dos estudantes do ensino básico e secundário para a Educação Física.

- Específico: Aferir e comparar o nível de motivação para a Educação Física entre os estudantes que frequentam o conservatório de música e aqueles que não o frequentam.

3.2. Hipótese

Estudantes que frequentam o conservatório de música apresentam um nível superior de motivação para a Educação Física?

3.3. Identificação da Variável

A variável que selecionei para este estudo é “Frequenta o Conservatório de Música”, que se caracteriza por ser uma variável qualitativa nominal pois os seus valores podem ser separados em diferentes categorias que se distinguem por alguma característica não numérica. Paralelamente, para a variável em questão não existe nenhuma ordenação nas possíveis realizações. Os elementos (resultados) são alocados em categorias que não possuem ordem entre si. Por exemplo: sexo (masculino e feminino), cor dos cabelos (preto, loiro, ruivo, castanho, etc).

Tabela 10- Questão/Problema e Objetivo

Pergunta de partida	Sub-pergunta	Hipóteses	Objetivos	Variáveis
Quais são as motivações dos estudantes dos ensinos básico e secundário para a Educação Física?	Quais as motivações dos estudantes que frequentam o conservatório de música?	Estudantes que frequentam o conservatório de música apresentam diferenças nas motivações	Aferir e comparar o nível de motivação para a Educação Física entre os estudantes que frequentam o conservatório de música e aqueles que não o frequentam.	Frequenta o Conservatório de Música

4. Amostra

A amostra é constituída por 435 alunos da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, em Coimbra. Os alunos têm idades compreendidas entre os 12 anos e 18 anos, sendo 17,5% alunos do ensino básico (6º, 8º e 9º Ano) e 82,5% alunos do ensino secundário (12º, 11º e 10º Ano). A média de idades é de 16,58 anos, e dos 435 inquiridos, cento e oitenta são do sexo masculino (41,4%), duzentos e quarenta e sete do sexo feminino (56,8%) e oito indicaram uma outra categoria (1,8%).

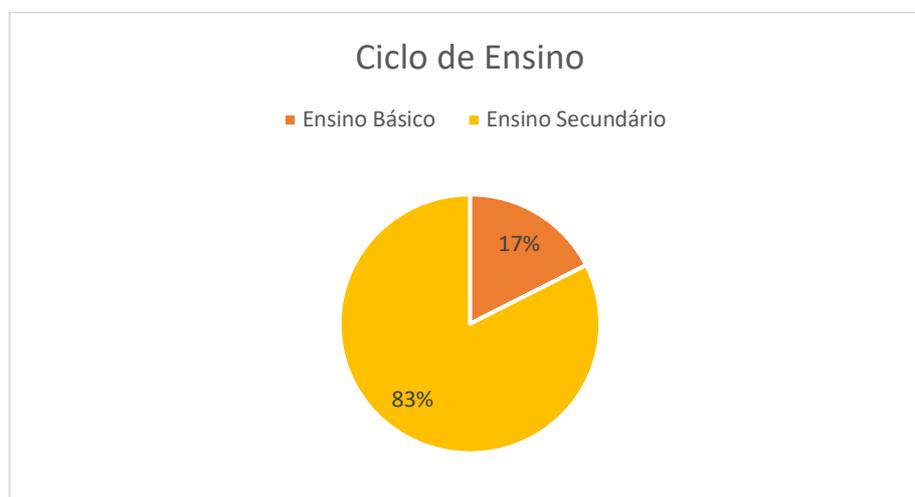


Gráfico 1- Ciclos de Ensino

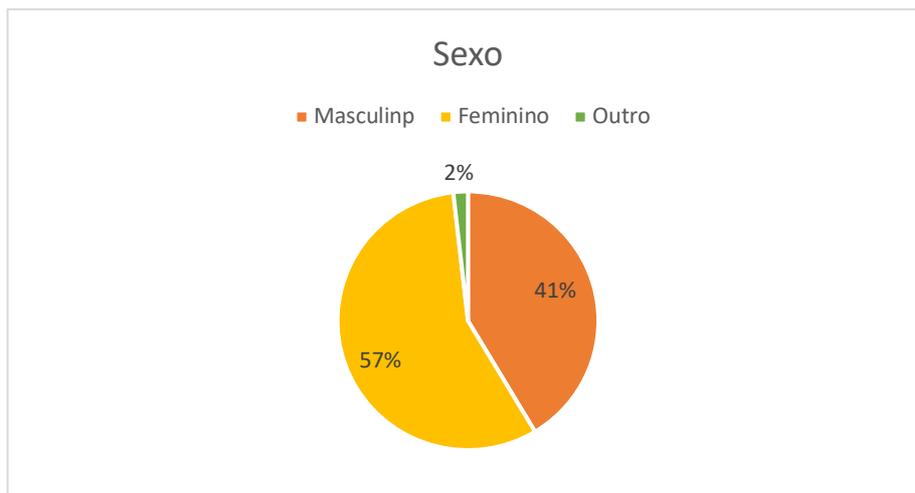


Gráfico 2- Sexo da amostra

5. Instrumentos e Procedimentos

O protocolo estabelecido para a realização do processo de investigação teve a duração de três semanas, através da recolha de dados pela aplicação de um questionário aos alunos das respetivas turmas.

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

Foi utilizado o questionário PLOQC (Perceived Locus of Causality Questionnaire) para a recolha de dados (Teixeira, D. S., Monteiro, D., Carraça, E., & Palmeira, A. L, 2018). Este instrumento foi baseado nos trabalhos de Goudas et al. (1994) que adaptaram itens do questionário de autorregulação que analisava as regulações existentes no continuum da Teoria da Auto-determinação: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação interna e regulação externa. Os itens da subescala amotivação foram adaptados da escala de motivação académica.

O questionário é formado por vinte afirmações que completam a frase inicial: “Eu participo nas aulas de Educação Física...” cujas respostas estão enquadradas numa escala de Lickert de 1 a 7 que vai desde o “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”, cada respondente assinala o seu grau de concordância com a afirmação.

O PLOQC é dividido em cinco subescalas, cada uma representando uma forma de regulação possível: regulação externa (Porque vou arranjar problemas se não o fizer); regulação interna (Porque quero que o professor de educação Física pense que sou um bom

aluno); regulação identificada (Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física); motivação intrínseca (Porque as aulas são divertidas); amotivação (Mas sinto que as aulas de Educação Física são uma perda de tempo).

O questionário e a identificação de fatores serão apresentados nos anexos (ANEXO VIII).

6. Tratamento de dados

O programa utilizado para o tratamento de dados das questões de resposta fechada foi o IBM SPSS STATISTICS, versão 27.

Os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva recorrendo à média, moda, mediana, como medida de tendência central e ao desvio padrão, como medida de dispersão. Os valores máximo e mínimo foram utilizados como medidas de localização relativa.

7. Resultados e Discussão

Os resultados desta investigação estão apresentados nas seguintes tabelas. Os resultados de cada questão, assim como as tabelas de frequências estão apresentados nos anexos. (ANEXO VIII a ANEXO IX).

Tabela 11- Dados relativos aos alunos que frequentam o conservatório de música

	Mé di a	Me di ana	M o da	S D	M á x	M í n
1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	3,02	0	2,0	1	202	7
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	5,48	0	6,0	7	724	7
3. Porque as aulas de EF são divertidas	5,26	0	6,0	7	712	7
4. Mas não sei porquê	2,24	0	1,0	1	813	7
5. Porque é o que é suposto eu fazer	4,36	0	5,0	7	111	7
6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	3,04	0	2,5	1	141	7
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	5,47	0	6,0	7	769	7

8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	5,52	0	6,0	7	774	1,	1	7
9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1,98	0	1,0	1	622	1,	1	7
10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	2,63	0	2,0	1	069	2,	1	7
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	3,25	0	3,0	1	262	2,	1	7
12. Porque quero melhorar a minha execução na EF	5,32	0	6,0	7	832	1,	1	7
13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	2,08	0	1,0	1	737	1,	1	7
14. Porque é obrigatório	3,93	0	4,0	7	350	2,	1	7
15. Porque fico incomodado quando não o faço	3,39	0	3,0	1	063	2,	1	7
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	4,80	0	5,0	7	923	1,	1	7
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	5,09	0	5,0	7	762	1,	1	7
18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1,86	0	1,0	1	484	1,	1	7

Tabela 12-Dados relativos aos alunos que não frequentam o conservatório de música

	Médi a	Me diana	Me oda	M D	S ín	M áx	M
1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	2,75	2,00	1	2,140	1	7	
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	5,22	6,00	7	1,746	1	7	
3. Porque as aulas de EF são divertidas	5,62	6,00	7	1,424	1	7	
4. Mas não sei porquê	2,53	1,00	1	1,985	1	7	
5. Porque é o que é suposto eu fazer	4,53	5,00	7	2,007	1	7	
6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	3,31	3,00	1	2,179	1	7	
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	5,62	6,00	7	1,557	1	7	
8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	5,41	6,00	7	1,704	1	7	
9. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	2,17	1,00	1	1,727	1	7	

10. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	2,88	2,00	1	2,204	1	7
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	3,75	4,00	1	2,286	1	7
12. Porque quero melhorar a minha execução na EF	5,58	6,00	7	1,665	1	7
13. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	1,96	1,00	1	1,633	1	7
14. Porque é obrigatório	3,57	3,00	1	2,243	1	7
15. Porque fico incomodado quando não o faço	3,82	4,00	1	2,097	1	7
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	4,92	5,00	7	1,805	1	7
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	5,06	5,00	7	1,822	1	7
18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	2,08	1,00	1	1,707	1	7

Tabela 13- Tabela resumo de acordo com o tipo de regulação

Motivação	Pergunta	Descrição	TOTAL			FC		NFC				
			FC	SUM	NFC	SUM	MED	MOD	SD	MED	MOD	SD
Regulação Externa	P1	Porque vou arranjar problemas se não o fizer	3,02		2,75			1	2,202		1	2,140
	P5	Porque é o que é suposto eu fazer	4,36	13,94	4,53	13,73	3,48	7	2,111	3,23	7	2,007
	P10	Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	2,63		2,88			1	2,069		1	2,204
	P14	Porque é obrigatório	3,93		3,57			7	2,350		1	2,243
Regulação Interna	P6	Porque me sentiria culpado se não o fizesse	3,04		3,31			1	2,141		1	2,179
	P11	Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	3,25	9,68	3,75	10,88	3,25	1	2,262	3,75	1	2,286
	P15	Porque fico incomodado quando não o faço	3,39		3,82			1	2,063		1	2,097
Regulação Identificada	P2	Porque quero aprender novos exercícios/desportos	5,48		5,22			7	1,724		7	1,746
	P7	Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	5,47		5,62			7	1,769		7	1,557
	P12	Porque quero melhorar a minha execução na EF	5,32	21,07	5,58	21,34	5,40	7	1,832	5,4	7	1,665
	P16	Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	4,8		4,92			7	1,923		7	1,805
Motivação Intrínseca	P3	Porque as aulas de EF são divertidas	5,26	15,9	5,62	16,06	5,26	7	1,712	5,41	7	1,424

	P8	Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	5,55	5,41	7	1,774	7	1,704	
	P17	Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	5,09	5,06	7	1,762	7	1,822	
Amotivação	P4	Mas não sei porquê	2,24	2,53	1	1,813	1	1,985	
	P9	Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1,98	2,17	1	1,622	1	1,727	
	P13	Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	2,08	1,96	8,16	8,74	2,03	2,13	1,633
	P18	Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1,86	2,08	1	1,484	1	1,707	

Legenda: FC - Frequentam conservatório; SUM - Somatório; NFC - Não frequentam o conservatório; MED - Média; MOD- Moda; SD -Desvio padrão

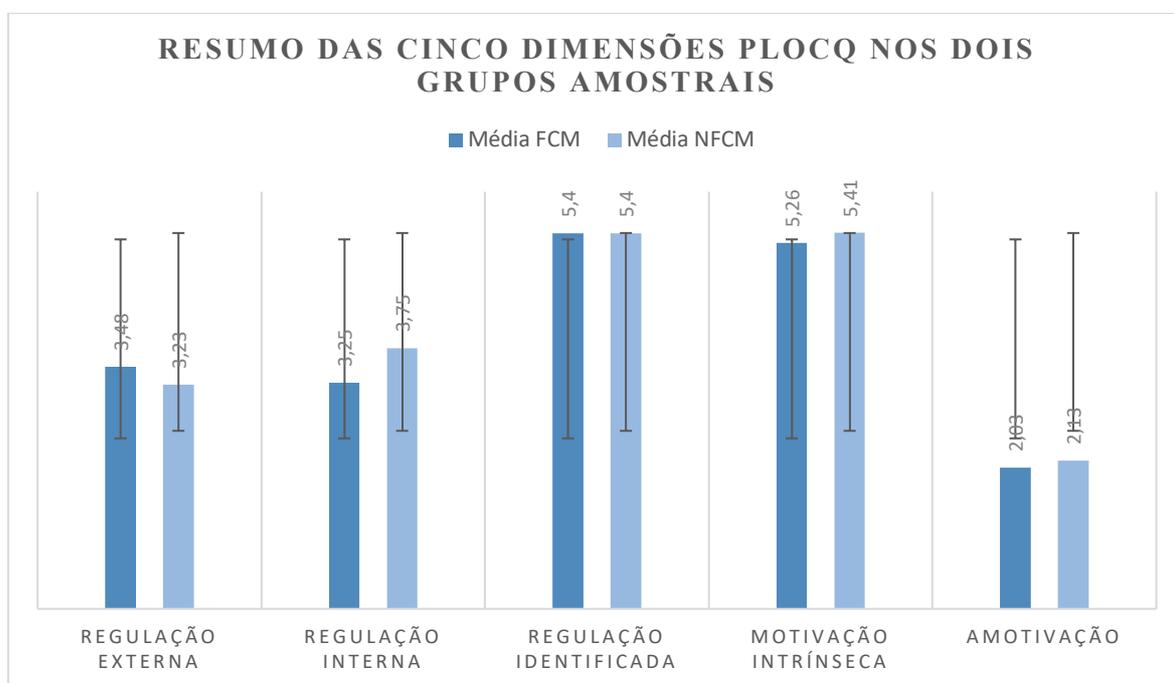


Gráfico 3-Resumo das cinco dimensões PLOCQ nos dois grupos amostrais

De acordo com os dados apresentados, e tendo em conta o objetivo do presente trabalho de investigação (aferir e comparar o nível de motivação para a Educação Física entre os estudantes que frequentam o conservatório de música e aqueles que não o frequentam), a amostra foi dividida em dois grupos: alunos que frequentam o conservatório de música e alunos que não frequentam o conservatório de música.

Analisando os resultados obtidos na variável em estudo para este projeto de investigação, “frequenta o conservatório de música”, 29% da amostra (126 alunos) frequenta

o conservatório de música, enquanto 71% (309 alunos) da amostra não frequenta o conservatório. Ainda no estudo desta variável quantitativa discreta, em 435 inquiridos, todos os alunos responderam.

Como podemos verificar na tabela 4, as questões número 1, 5, 10 e 14 constituem questões relacionadas por dimensão de regulação externa. Por sua vez, as questões número 6, 11 e 15 constituem questões relacionadas por dimensão de regulação interna. As questões 2, 7, 12, e 16 são questões relacionadas por dimensão de regulação identificada. As questões número 3, 8 e 17 dizem respeito a questões relacionadas por dimensão de motivação intrínseca, enquanto as questões número 4, 9, 13 e 18 são questões relacionadas por dimensão de Amotivação.

No que concerne aos alunos que frequentam o conservatório de música, através da análise descritiva dos itens do questionário, podemos verificar que os itens que tiveram maior média foram os itens “Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos”, “Porque quero aprender novos exercícios/desportos” e “Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF”, assumindo que estes são os aspetos relativos à motivação para a prática de EF mais preponderantes. Por sua vez, os itens que os alunos consideraram menos pertinentes tendo em conta a motivação para a realização das aulas de EF, foram “Mas não percebo o objetivo de fazer EF”, “Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF” e “Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo”. O item que teve menor desvio padrão foi “Mas não percebo o objetivo de fazer EF”, pelo que foi o que teve maior concordância por parte dos alunos. Em sentido contrário, o que teve maior desvio padrão e conseqüentemente maior discordância foi o item “Porque é obrigatório”.

8. Discussão

Na análise descritiva dos itens agrupados nos 5 fatores motivacionais, podemos concluir que os alunos dão maior importância às questões relacionadas por dimensão de motivação de regulação identificada, uma vez que apresentam maiores médias, comprovando o que refere Dice & Ryan (2000) considerando um processo através do qual o indivíduo reconhece e aceita o valor de um comportamento. Por outro lado, fornecem menor importância às questões relacionadas por dimensão de amotivação, pois não consideram ser um fator motivacional importante para a prática da Educação Física.

Todo o processo de motivação para a prática, suscita um caminho prévio a percorrer, tal como menciona Graziola (2015) que estabelece um já tão conhecido paralelo entre a

música e o desporto, salientando a quantidade de horas de trabalho que ambas as áreas requerem para se alcançarem os patamares de excelência.

Relativamente aos alunos que não frequentam o conservatório de música, através da análise descritiva dos itens do questionário, podemos verificar que os itens que tiveram maior média foram os itens “Porque as aulas de EF são divertidas”, “Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF” e “Porque quero melhorar a minha execução na EF”, assumindo que estes são os aspetos relativos à motivação para a prática de EF mais preponderantes. Por sua vez, os itens que os alunos consideraram menos pertinentes tendo em conta a motivação para a realização das aulas de EF, foram “Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo”, “Mas não percebo o objetivo de fazer EF” e “Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF”. O item que teve menor desvio padrão foi “Porque as aulas de EF são divertidas”, pelo que foi o que teve maior concordância por parte dos alunos. Em sentido contrário, o que teve maior desvio padrão e consequentemente maior discordância foi o item “Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse”.

Na análise descritiva, com base na tabela 4, dos itens agrupados nos cinco fatores motivacionais, podemos concluir que os alunos dão maior importância às questões relacionadas por dimensão de motivação identificada, uma vez que apresentam maiores médias, e fornecem menor importância às questões relacionadas por dimensão de amotivação, pois não consideram ser um fator motivacional importante para a prática da educação física, tal como alude Pelletier, Dion, Tuson e Green-Demers, 1999, cit. Deci & Ryan, 2000:

“A Amotivação representa a falta de motivação e, portanto, uma completa falta de autodeterminação e uma ausência de regulação, pode surgir quando o indivíduo tem falta de vontade para atingir um dado comportamento, acredita que a sua performance não irá atingir os níveis desejados, ou quando o seu empenho não é valorizado e isto pode provocar sentimentos de incompetência” (p.2493)

No primeiro conjunto de afirmações, na regulação externa, os alunos do conservatório apresentam uma média (3,48) superior aos alunos que não frequentam o conservatório (3,23). Estes valores demonstram que a motivação para a prática se baseia em recompensa ou ausência de castigos. A média das respostas facultadas à pergunta 14 “Porque é obrigatório” (FC - 3,93; NFC - 3,57) vem corroborar a ideia anteriormente apresentada.

Os dados anteriormente apresentados desvalorizam a regulação interna como fonte de motivação para os alunos que frequentam o conservatório, sendo esta mais evidente nos alunos que não frequentam o conservatório. As médias calculadas permitem evidenciar,

ainda mais, essa ideia, sendo elas, FC - 3,25 e NFC - 3,75. Estes dados permitem aferir que os alunos que não frequentam o conservatório mostram mais controle nas tarefas com o intuito de gerar uma boa execução da mesma, permitindo uma avaliação positiva.

Abordando agora o nível da Motivação Intrínseca, é possível observar que o valor médio do grupo de alunos que frequenta o conservatório é inferior (5,26) comparativamente ao grupo que não frequenta o conservatório (5,41). Do conjunto de perguntas que este nível engloba, destaca-se a pergunta 3 “Porque as aulas de EF são divertidas” sendo esta pergunta a que apresenta mais diferença média entre os dois grupos de amostra (0,36). A presente pergunta permite determinar a forma como os alunos encaram a disciplina, seguindo o raciocínio anteriormente enunciado, de que a fonte de motivação se centra na recompensa e ausência de castigo. Assim, de modo geral, os alunos que não frequentam o conservatório apresentam características que permitem uma aprendizagem de melhor qualidade e criatividade (Ryan & Deci, 2000).

Relativamente aos alunos que FC e aos valores obtidos partindo deste estudo, é visível que existe menos prazer pela prática, gerando maior dificuldade na aprendizagem, sendo o clima da aula, de igual forma afetado. No caso dos alunos NFC os dados mostram o oposto, sendo vantajoso para o processo de ensino aprendizagem. Este processo é definido pela convergência de ideias e ações do professor e dos alunos (Ribeiro-Silva, 2017), potenciando aulas mais interativas, lúdicas, bem como conduzindo a uma aquisição mais fácil de conhecimentos.

Por fim, a amotivação apresenta valores superiores nos alunos NFC (2,125) comparativamente aos alunos que FC (2,08). Em termos de análise das perguntas que englobam este nível, destaca-se a P4 “Mas não sei porquê”, em que o valor dos alunos que NFC (2,53) é superior em 0,29 que o valor dos alunos que FC (2,24).

9. Conclusão

A presente investigação, permite concluir que os níveis de motivação inerente aos alunos que frequentam o conservatório de música é maior, comparativamente com os alunos que não frequentam o conservatório de música. A presente afirmação é sustentada pelos valores médios aferidos na amotivação (FC – 2,03; NFC – 2,13).

Sendo que a motivação extrínseca é composta pela dimensão regulação externa, regulação interna e regulação identificada, assume-se que o seu valor médio é de 4,04 para

alunos FC e de 4,13 para alunos NFC. Apesar do conjunto de alunos que FC apresentarem valores de regulação externa superior aos alunos NFC, é perceptível que em ambos os grupos, se verificarem valores mais elevados de motivação intrínseca. No entanto, enquanto a regulação interna não for assimilada pelo aluno, o comportamento resultante não é autodeterminado (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996 cit. Deci & Ryan, 2000). Assim, concluímos que, mesmo com a discrepância de valores, ambos os grupos compreendem o papel, bem como o benefício que a prática da Educação Física possui.

Segundo Leitão (2010), Fonseca e Bom (2011), a Escola tem de garantir a oportunidade de todos os alunos aprenderem, evitando a exclusão social, promovendo a formação integral dos alunos. Tendo em conta esta afirmação, esta investigação permite-me concluir que na minha recomendação pedagógica realce o contributo que a Educação Física poderá ter no sucesso dos alunos inerentes ao conservatório de música, acabando por constituir um aspeto extremamente positivo, de forma a criar sucesso. São, efetivamente, duas áreas que se complementam, uma vez que exercitando os padrões físicos dos alunos, estes estarão mais bem preparados para a execução dos respetivos instrumentos (capacidade cardiorrespiratória para instrumentos de sopros, agilidade para instrumentos de percussão, etc), para além do contributo psicológico aliado à prática. Tal como menciona Frank e von Mühlen (2007), o médico deve definir um programa de reabilitação individualizado que tenha em conta as especificidades da prática artística de cada músico.

Não obstante, é possível ainda aferir que, os fatores motivacionais revelados pelos alunos que frequentam o conservatório de música, estão em consonância com o mencionado por Tenenbaum et al. (2004), quando refere que a música pode ser benéfica quando tem uma significância pessoal e gera associações extra-musicais ao indivíduo. No caso em particular do desporto, para Karageorghis et al. (1999) e Crust & Clough (2006), a música pode influenciar o processamento psicofisiológico, através da evocação de associações extramusicalis, o som pode promover pensamentos ou memórias que inspirem a atividade física.

Através da identificação de fatores de risco relacionados com o artista, inclusive na avaliação da postura no momento da performance do instrumento, a viabilidade das medidas preventivas poderá permitir a redução de danos que levam à interrupção dos estudos ou de uma profissão associada (Graziola, 2015).

De forma a melhorar e potenciar a motivação dos alunos, futuramente, devem ser adotadas estratégias, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos para as aulas de Educação Física. O trabalho em equipa e o espírito de grupo surge como uma dessas estratégias, pois revelam-se fatores importantes para a motivação dos alunos, uma vez que permitem a socialização e o divertimento, itens esses que alcançaram maior média na resposta dos questionários. Paralelamente, este estudo teve a aplicabilidade somente num único momento, não permitindo colocar em prática o conjunto de estratégias delineadas e pensadas tendo em conta a melhoria do nível de motivação dos alunos que frequentam o conservatório de música, comparativamente aos que não frequentam. Para além disso, o papel do professor influencia significativamente o grau de motivação dos alunos, acabando por constituir uma limitação uma vez que as turmas inquiridas detêm professores díspares, com metodologias e modelos de ensino diferentes, afetando diretamente a motivação externa e de forma indireta a motivação interna.

Em termos futuros, este questionário poderá ser aplicado com uma maior periodicidade, bem como analisando pormenorizadamente os respetivos resultados divididos por ciclos de estudo, permitindo assim conceder uma perspetiva mais realista e adequada ao contexto.

Considerações Finais

O EP consistiu num momento extremamente importante no que toca ao culminar do percurso académico, mais concretamente no que diz respeito ao mestrado em si. No decorrer destes 10 meses de trabalho intenso, foram diversas as situações que contribuíram para o incremento do conhecimento retido, bem como auxiliaram o que será a nossa formação futura, enquanto professores de Educação Física.

Paralelamente, os valores inculcados e vividos ao longo deste período de EP permitiram conjecturar *in loco* a notoriedade que os processos de valores sociais aportam no panorama do ensino e educação em Portugal. As expectativas concebidas foram superadas, facultando o melhor de nós diariamente, em busca da concretização das tarefas e trabalhos com alto nível de credibilidade e seriedade. Outrora, pensamos ou idealizamos a complexidade que o cargo de professor aporta, assim como o conjunto de responsabilidades subjacentes ao domínio cognitivo, social ou motor.

Foram inúmeros os desafios que surgiram ao longo deste período letivo, aos quais tentamos sempre solucionar a respetiva resposta, de forma positiva e célere, facultando a devida prioridade à qualidade de ensino, de modo a promover o sucesso do elemento central do ensino, os estudantes. A totalidade deste processo de reflexão foi desenvolvido e superado com o auxílio e cooperação entre o NE. Foi possível aferir que o professor não deve apenas ensinar, mas deverá também aprender. Para além disso, a constante presença e contributo dos restantes professores do grupo disciplinar, bem como de toda a comunidade escolar proporcionou todo o sucesso inerente ao EP.

No que concerne à assessoria realizada ao DT, consideramos que esta nos proporcionou novos conhecimentos e experiências ímpares relativas ao cargo em questão, que de outra forma não iríamos apreciar. A importância e o papel que o DT assume na dinâmica quotidiana da turma acarreta dificuldades e requer a capacidade de gestão de recursos humanos, sendo um meio fundamental de gestão intermédia, de ligação entre alunos, a escola e os respetivos encarregados de educação. É indiscutível a preponderância que o DT implica no processo de aprendizagem, mas também ao nível do saber estar e do saber ser.

Finalizamos o EP com o sentimento de dever cumprido, sendo que aplicamos, constantemente, o melhor de nós em todos os desafios alocados. Certos de que se tratou de um ano extremamente exigente, mas ao mesmo tempo com um orgulho incomensurável pelo

facto de estarmos envolvidos de forma intrínseca em algo tão importante, quanto é a formação, o desenvolvimento e a educação dos alunos que são parte integrante do processo de ensino

Referências Bibliográficas

- Alves, J., M. (2012). *Educação Física: Questões Atuais*. (1ªed). Edições ASA.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. C. (2016). Clima escolar y calidad educativa: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 32(1), 193-205.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. LTC Editora.
- Aydin, I. P., (2002). *Ética de gestão, profissional e organizacional*. (3.ª ed.). Pegem Publishing
- Barreiros, A. R., & Albuquerque, L. H. (2003). *Planeamento do ensino e da aprendizagem: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Baumgartner, M. (2022). Professional competence(s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. *Ger J Exerc Sport Res*, 52, 550–557. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00840-z>
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. (1ªed). Lisboa: Horizonte de Cultura Física.
- Black, P. J. & Wiliam, D. R. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. *Routledge* 5(1), 7-74.
- Black, P. J. & Wiliam, D. R. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, *Open Journal of Modern Linguistics*. 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*. (1ªed). ASCD Member Book.
- Brophy, J. (2011). History of Classroom Management. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (1ªed) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*, 22-50).
- Campos, F. J. (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*.
- Carneiro, J., S. (2016), *Planejamento Escolar*. Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG.

- Castro, C. (2009). Características e finalidades da Investigação-Ação. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 44, 1106-1115.
- Coutinho, C. P., Sousa, A. M., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355- 379.
- Cruz, J. A. (1996). *Motivação para a Competição e Prática Desportiva. Manual de Psicologia do Desporto*. (1ªEd). Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Cunha, A. (2004). As concepções alternativas na formação inicial de professores (de educação física / desporto): uma perspetiva. *V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção*, 15-24.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000), The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11,4, 227-268
- Ferreira, J. (2005) *A Importância da Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo com Alunos do 2o Ciclo do Ensino Básico* [Master’s thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior.
- Fernández, A. (2007). Disciplina escolar e violência: a construção de um problema. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 301-318.
- Fernández, E. (2010). The Effects of a Self-regulated Learning Program on the Performance of a Sample of Portuguese Students. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(3), 239-252. doi: 10.1891/1945-8959.9.3.239
- Figueiredo, M. C., & Peralta, H. M. (2011). *Planeamento de ensino e aprendizagem: conceitos, processos e práticas*. Universidade Aberta.
- Fonseca, L. M., Matos, J. F., & Santos, S. A. (2012). A Avaliação Sumativa no Contexto do Ensino Superior: Conceitos e Práticas. In Lopes, A & Dias, M. S. (2ª Ed.), *Avaliação em Educação - Teoria e Prática*, 61-80. Porto Editora.
- Fortin, J. A. (2003). *A evolução na aprendizagem por objetivos*. Porto Editora.
- Frank, A. M., & Mühlen, C. A. (2007). Queixas musculoesqueléticas em músicos: prevalência e fatores de risco. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 47(3), 188-196.
- Frias, J., & Serpa, S. (1991). Fatores de motivação para a atividade gímnica no quadro da ginástica geral, ginástica de manutenção e ginástica de representação. In Bento, J. & Marques A. (3ª Ed.). *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*, 1, 169-179.

- Galego, C. (2015). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Universidade dos Açores, Ponta Delgada]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas
- Gill, D. L., Gross, J. B. & Huddleston, S. L. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gouveia, A. C. (2016). A importância da disciplina na construção de um ambiente escolar saudável. In Santos, L. C., Silva, J. C., & Faria, L. F., (1ª Ed.), *Educação e desafios contemporâneos: reflexões críticas*, 231-241. Editora CRV.
- Graziola, G. (2015). Incidência de dor musculoesquelética relacionada à prática de instrumentos musicais em músicos de uma orquestra do Vale do Taquari [Master's thesis, Universidade do Vale do Taquari]. Biblioteca Digital da Univates. <http://hdl.handle.net/10737/2056>
- Guimarães, S. E. & Boruchovitch E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia*, 17, 143-150.
- Hargreaves, A. (2011). Assessment for Learning?: Thinking Outside the (Black) Box. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 281-294. doi: 10.1080/0305764x.2011.577948
- Hellison, D. E. (2011). *Ensinar a responsabilidade pessoal e social através da atividade física*. Champaign, Human Kinetics.
- Inácio, G. A., Graça, M. H., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48 (1), 55-67.
- Januário, N. M., Colaço, C. J., Rosado, A. F., Ferreira, V. S., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.
- Karageorghis, C.I., Terry, P.C. & Lane, A.M. (1999). Development and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in exercise and sport. *The Brunel Music Rating Inventory*. 1999, 713-724.
- Koestner, R., Losier, G.F, Vallerand, R.J, & Carducci, D. (1996). Formas identificadas e introjetadas de internalização política: estendendo a teoria da autodeterminação. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5), 1025–1036.
- Korkut, Y., (2014) Manual de ética para Psicólogos. *Publicações Turk Psikologlar Dernegi*.

- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª Ed). Atlas.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*, Luso-Espanhola de Ediciones;
- Machado, D. (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, J. A., & Lopes, V. P. (2012). Atividade física e saúde na infância e adolescência: um contributo para a educação física no âmbito da promoção da saúde. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(1), 136-152.
- Malone, M. (2020). Ethics education in teacher preparation: A case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15 (1), 77-97.
- Marante, W. O. (2008) *Motivação e Educação Física Escolar: Uma abordagem multidimensional*. [Master's thesis, Universidade de São Paulo].
- Marante, W. O. & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Rio Claro* 12(3), 201-216.
- Marques, P. (2015). *Decisões de ajustamento pedagógico dos professores de matemática: Um estudo de caso*. [Master's thesis em Educação Matemática, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto
- Marques, L. M. (2005). *Unidades didáticas e projetos curriculares*. Universidade de Aveiro.
- Martín-Pozuelo, R., & del Valle, J. F. (2019). Intervención educativa para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 22(1), 179-202. doi: 10.5944/educXX1.22006
- Mayer, C. M. & Costa, D. E. (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica, Indaial*, V. 5 (1), 35-41.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2), 66-83.
- Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2004). Introdução à Psicologia. (6ª Ed). *Prentice Hall*.
- Mosston, M., & Ashworth, S. D, (2001). *Teaching Physical Education* (5ª ed.) *Pearson*. ISBN: 978-0205340934.
- Murcia, J. A., Blanco, M. C, Galindo, C., Villodre, N., Coll, D. (2007). Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness &*

Performance Journal, 6 (3), 140-146.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. [Doctoral thesis, Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física]. Universidade de Coimbra.

Oliveira, J. (2017). Clima escolar, prevenção e gestão de conflitos. In Machado, C. S. & Alves, M. J. *Práticas, políticas e formação de professores: múltiplas perspetivas*, 149-161. Editora UNESP.

Onofre, M. S. & Costa, F. C. (1995). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em educação física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-26.

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

Pelletier, L. G., Dion, S. M., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481–2504.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. D. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.

Ministério da Educação de Portugal. (s.d.). Planeamento. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/curriculo/reorganizacao/planos/planear>.

Piéron, M. (1996). *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Clermond-Ferrand, France: AFRAPS.

Pires, D. (2011). Avaliação Sumativa: Uma Abordagem Formativa. In D. Pires & M. A. Santos, *Avaliação Formativa em Contexto Escolar*, 99-114.

Pires, D., & Santos, M. A. (2011). Avaliação formativa inicial: Uma oportunidade para a diferenciação pedagógica. In Pires, D. & Santos, M. A., *Avaliação formativa em contexto escolar*, 75-98.

Pires, D., & Santos, M. A. (2011). Avaliação formativa: Contributos para uma prática reflexiva. In D. Pires & M. A. Santos. *Avaliação formativa em contexto escolar*, 15-38.

- Ramírez, J. V. (2002). *Planificar en educación física. Barcelona*. INDE Publicaciones
- Ramos, R. (2016). *O clima escolar e o sucesso educativo: uma análise do discurso de alunos e professores*. [Master's thesis, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Coimbra], repositório da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro-Silva, (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, V2(2), 18-31.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M. A. & Nobre, P. R.(2019). *Prática Pedagógica Supervisionada 3*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., Vallejo, G., González-Pienda, J. A., Solano, P., & Tavares, J., Ribeiro, I., & Almeida, L. S. (2019). Autoavaliação e Aprendizagem Autorregulada em Alunos do Ensino Superior: Papel Mediador da Motivação para a Aprendizagem e dos Objetivos de Realização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(12). doi: 10.1186/s41155-019-0126-9
- Roseiro, J. (2013). *Relatório de Estágio*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa
- Santos, M. E., & Silva, C. (2019). Decisões de ajustamento pedagógico de professores de língua portuguesa para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 173-191.
- Santos, S., Pereira, F., & Gomes, M. (2019). Intervenção pedagógica: a participação do aluno na construção do conhecimento. In Tavares, F. P. & Nunes, I. P. (Orgs.), *Pedagogia e Práticas Educativas*, 113-127.
- Siedentop, D. (1983). Research on teaching in physical education. In J. O. T. Templin (1ºEd.), *Teaching in physical education*, 3-15.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, R. F, & Silva, R. M. (2012). Ética e Educação: Uma Perspectiva Interdisciplinar. Anais do I Simpósio Nacional de Formação Docente.
- Silva, M. (2015). *Motivação e Educação Física: Contributos*.
- Venâncio, R. M. (2011). *Motivação para a prática de Educação Física*. Universidade da Beira Interior.

Walters, J., & Frei, S. (2009). *Gestão do comportamento e da disciplina em sala de aula*. Special Book.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2
Cambridge Journal of Education, 41(3), 281-294. doi: 10.1080/0305764x.2011.577948

ANEXOS

Anexo I- Mapa de Rotação de Espaços

1ª ROTAÇÃO
16/set/2022 a 04/11/2022

	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.30	10 ⁰ H	5 ⁰ B			8 ⁰ B	12 ⁰ C	12 ⁰ G	11 ⁰ E	11 ⁰ A	7 ⁰ B	12 ⁰ F		8 ⁰ D	10 ⁰ E	PAFD	12 ⁰ C	5 ⁰ C	12 ⁰ B	12 ⁰ H	12 ⁰ A	9 ⁰ C	10 ⁰ H		PAFD	
9.15																									
10.00	PB	JA			HG	CP	ES	JC	MF	HG	CP	JA	5 ⁰ B	RC		CP	JA	6 ⁰ C	PF	FR	HG				
10.15	11 ⁰ C	5 ⁰ C	8 ⁰ D	10 ⁰ E	9 ⁰ D	10 ⁰ A	7 ⁰ D	11 ⁰ B	12 ⁰ D	11 ⁰ H	10 ⁰ C	7 ⁰ C		10 ⁰ D	11 ⁰ L	10 ⁰ F	9 ⁰ B	10 ⁰ B	12 ⁰ D	7 ⁰ B	12 ⁰ F	7 ⁰ C	11 ⁰ B	10 ⁰ G	
11.00		PF	PF			ES	ES								HG						ES				
11.00		8 ⁰ C	RC	RC	AP	FP	ES	JC	MF	JQ	PB	ES		RC	MF	CP	ES	JQ	MF		CP	JC	RC	FP	
11.45	PB	JA	PF	RC	MF	JQ	PAFD	PF	CP	HG	JQ	JA	FP	FR	CP		ES	PF		PAFD	HG	CP	JC	RC	AP
12.00	11 ⁰ F		11 ⁰ D	10 ⁰ I/J	12 ⁰ L	11 ⁰ G	9 ⁰ C	12 ⁰ B	10 ⁰ F	12 ⁰ A	11 ⁰ F	6 ⁰ B	11 ⁰ I/J	12 ⁰ I/J	12 ⁰ E		12 ⁰ G	11 ⁰ D	PAFD	8 ⁰ B	12 ⁰ E	PAFD	11 ⁰ E	10 ⁰ D	10 ⁰ L
12.45							FP																		
13.30	JQ		PF	RC	MF	JQ	PAFD	PF	CP	HG	JQ	JA	FP	FR	CP		ES	PF		PAFD	HG	CP	JC	RC	AP
13.45																									
14.30																									
14.30																									
15.15																									
15.30	10 ⁰ C	6 ⁰ B	10 ⁰ H			PAFD	6 ⁰ C	10 ⁰ B	10 ⁰ G																
16.15		JA	AP																						
16.15																									
17.00	PB						JA	JQ	FP																
17.10																									
17.55																									

Anexo III- Estrutura do Plano de Aula

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

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

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

Anexo IV- Estrutura relatório de Aula

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

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

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

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

Anexo V- Tabela de Avaliação Sumativa da Unidade Didática de Badminton

Nº do Aluno		Nome dos Alunos		Componentes Técnicos (50%)										Componentes Tática (30%)			Atitudes e Valores (20%)					Nota	CLASSIFICAÇÃO FINAL	TOTAL		
				Pega da raquete	Deslocamentos	Posição base	Serviço	Lob	Clear	Amorti	Drive	Remate	Nota	Pertinência do gesto	Ação Defensiva	Ação Ofensiva	Nota	Pontualidade	Assiduidade	Empenho	Disciplina				Cooperação	
1		Ana Simões		2,5%	2,5%	2,5%	5%	5%	5%	7,5%	10%	10%		10%	10%	10%		4%	4%	4%	4%	4%	0,00	0,00	0	
2		Eduardo Carvalho																						0,00	0,00	0
3		Filipa Passaro																						0,00	0,00	0
4		Francisco Carvalho																						0,00	0,00	0
5		Francisco Cunha																						0,00	0,00	0
6		Gonçalo António																						0,00	0,00	0
7		Gonçalo Costa																						0,00	0,00	0
8		Henrique Felício																						0,00	0,00	0
9		Henrique Diz																						0,00	0,00	0
10		Henrique Simões																						0,00	0,00	0
11		Inês Macedo																						0,00	0,00	0
12		João Dias																						0,00	0,00	0
13		João Gil																						0,00	0,00	0
14		João Ribeiro																						0,00	0,00	0
15		José Santos																						0,00	0,00	0
16		José Serrano																						0,00	0,00	0
17		Julia Roque																						0,00	0,00	0
18		Mafalda Gonçalves																						0,00	0,00	0
19		Maria Colaco																						0,00	0,00	0
20		Marta Guommar																						0,00	0,00	0
21		Martide Ayra																						0,00	0,00	0
22		Miguel Costa																						0,00	0,00	0
23		Rita Simões																						0,00	0,00	0
24		Samuel Tomé																						0,00	0,00	0
25		Tiago Cunha																						0,00	0,00	0
		Média		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0

Anexo VII- Critérios de Avaliação

DOMÍNIOS		ÁREAS DE COMPETÊNCIAS (PERFIL DO ALUNO)	DESCRITORES	IMPORTÂNCIA RELATIVA (%)	EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
X DOMÍNIO SOCIOAFETIVO (APRENDER A ESTAR)		E, F	<ul style="list-style-type: none"> Assiduidade Pontualidade Disciplina/Comportamento Cumprir as regras na sala de aula Respeitar-se a si e aos outros Evidenciar sentido de justiça e responsabilidade Empenho Participar com interesse e empenho nas diversas atividades Cooperação, colaboração e interajuda Trabalhar em equipa Contribuir para a aprendizagem coletiva Evidenciar disponibilidade e capacidade de ajuda 	20%	Fichas de registo.
Y DOMÍNIO PSICOMOTOR (APRENDER A FAZER)	Ya ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS	F, G, H, I, J	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir e desenvolver habilidades motoras: - desenvolver as habilidades inerentes a cada modalidade; - desenvolver a organização espaço-temporal, relacionada com a especificidade de cada modalidade; - revelar conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas; - fazer <i>transfer</i> entre as diferentes matérias de ensino; - progredir para níveis superiores nas várias matérias de ensino. Aplicar os conhecimentos adquiridos: - aplicar conhecimentos a novas situações - aplicar corretamente a terminologia específica de cada matéria. Identificar as situações propostas. Demonstrar organização e métodos de trabalho. Desenvolver a comunicação motora. Agir de acordo com o espírito crítico – “Tomadas de decisão” 	60%	Testes práticos; Registos de observação de aula.

DOMÍNIO PSICOMOTOR (APRENDER A FAZER)	Yb APTIDÃO FÍSICA	G, J	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir capacidades motoras condicionais e coordenativas atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido (Zona Saudável de Aptidão Física) e/ou observação diária de exercícios critério: <ol style="list-style-type: none"> Aptidão aeróbia Força média Força superior Força inferior Flexibilidade Velocidade 	10%	Testes <i>Fitescola</i> ; Fichas de observação.
	Z DOMÍNIO COGNITIVO (APRENDER A CONHECER)	A, B, C, D, F, G, H, I, J	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimentos sobre as diferentes atividades físicas e fenómenos desportivos, em particular, na aplicação do regulamento específico das modalidades. Conhecer e interpretar os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras: - na aplicação da nomenclatura apropriada à disciplina e aos materiais utilizados; - no conhecimento de técnicas e táticas das matérias de ensino. Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável. Compreender a relação entre a intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde. Demonstrar capacidade de síntese. Demonstrar capacidade de auto e heteroavaliação. Saber exprimir-se corretamente em língua portuguesa. 	10%	Testes escritos; Questionários escritos/orais; Trabalhos de pesquisa individuais/grupo; Relatórios.

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

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	53	42,1	42,1	42,1
	Discordo	14	11,1	11,1	53,2
	Discordo Parcialmente	9	7,1	7,1	60,3
	Não Concordo Nem Discordo	17	13,5	13,5	73,8
	Concordo Parcialmente	12	9,5	9,5	83,3
	Concordo	3	2,4	2,4	85,7
	Concordo Totalmente	18	14,3	14,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	6	4,8	4,8	4,8
	Discordo	6	4,8	4,8	9,5
	Discordo Parcialmente	6	4,8	4,8	14,3
	Não Concordo Nem Discordo	9	7,1	7,1	21,4
	Concordo Parcialmente	22	17,5	17,5	38,9
	Concordo	30	23,8	23,8	62,7
	Concordo Totalmente	47	37,3	37,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

3. Porque as aulas de EF são divertidas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	7	5,6	5,6	5,6
	Discordo	4	3,2	3,2	8,7
	Discordo Parcialmente	6	4,8	4,8	13,5
	Não Concordo Nem Discordo	20	15,9	15,9	29,4
	Concordo Parcialmente	23	18,3	18,3	47,6
	Concordo	27	21,4	21,4	69,0
	Concordo Totalmente	39	31,0	31,0	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

4. Mas não sei porquê

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	74	58,7	58,7	58,7
	Discordo	13	10,3	10,3	69,0
	Discordo Parcialmente	5	4,0	4,0	73,0
	Não Concordo Nem Discordo	20	15,9	15,9	88,9
	Concordo Parcialmente	4	3,2	3,2	92,1
	Concordo	3	2,4	2,4	94,4
	Concordo Totalmente	7	5,6	5,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

5. Porque é o que é suposto eu fazer

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	18	14,3	14,3	14,3
	Discordo	15	11,9	11,9	26,2
	Discordo Parcialmente	10	7,9	7,9	34,1
	Não Concordo Nem Discordo	16	12,7	12,7	46,8
	Concordo Parcialmente	24	19,0	19,0	65,9
	Concordo	14	11,1	11,1	77,0
	Concordo Totalmente	29	23,0	23,0	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	48	38,1	38,1	38,1
	Discordo	15	11,9	11,9	50,0
	Discordo Parcialmente	19	15,1	15,1	65,1
	Não Concordo Nem Discordo	9	7,1	7,1	72,2
	Concordo Parcialmente	14	11,1	11,1	83,3
	Concordo	5	4,0	4,0	87,3
	Concordo Totalmente	16	12,7	12,7	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	9	7,1	7,1	7,1
	Discordo	1	,8	,8	7,9
	Discordo Parcialmente	6	4,8	4,8	12,7
	Não Concordo Nem Discordo	14	11,1	11,1	23,8
	Concordo Parcialmente	24	19,0	19,0	42,9
	Concordo	20	15,9	15,9	58,7
	Concordo Totalmente	52	41,3	41,3	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	8	6,3	6,3	6,3
	Discordo	2	1,6	1,6	7,9
	Discordo Parcialmente	6	4,8	4,8	12,7
	Não Concordo Nem Discordo	15	11,9	11,9	24,6
	Concordo Parcialmente	21	16,7	16,7	41,3
	Concordo	18	14,3	14,3	55,6
	Concordo Totalmente	56	44,4	44,4	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	79	62,7	62,7	62,7
	Discordo	16	12,7	12,7	75,4
	Discordo Parcialmente	11	8,7	8,7	84,1
	Não Concordo Nem Discordo	7	5,6	5,6	89,7
	Concordo Parcialmente	6	4,8	4,8	94,4
	Concordo	2	1,6	1,6	96,0
	Concordo Totalmente	5	4,0	4,0	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	58	46,0	46,0	46,0
	Discordo	21	16,7	16,7	62,7
	Discordo Parcialmente	12	9,5	9,5	72,2
	Não Concordo Nem Discordo	12	9,5	9,5	81,7
	Concordo Parcialmente	5	4,0	4,0	85,7
	Concordo	3	2,4	2,4	88,1
	Concordo Totalmente	15	11,9	11,9	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	46	36,5	36,5	36,5
	Discordo	16	12,7	12,7	49,2
	Discordo Parcialmente	12	9,5	9,5	58,7
	Não Concordo Nem Discordo	12	9,5	9,5	68,3
	Concordo Parcialmente	13	10,3	10,3	78,6
	Concordo	7	5,6	5,6	84,1
	Concordo Totalmente	20	15,9	15,9	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

12. Porque quero melhorar a minha execução na EF

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	9	7,1	7,1	7,1
	Discordo	3	2,4	2,4	9,5
	Discordo Parcialmente	8	6,3	6,3	15,9
	Não Concordo Nem Discordo	16	12,7	12,7	28,6
	Concordo Parcialmente	21	16,7	16,7	45,2
	Concordo	21	16,7	16,7	61,9
	Concordo Totalmente	48	38,1	38,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	78	61,9	61,9	61,9
	Discordo	15	11,9	11,9	73,8
	Discordo Parcialmente	8	6,3	6,3	80,2
	Não Concordo Nem Discordo	10	7,9	7,9	88,1
	Concordo Parcialmente	6	4,8	4,8	92,9
	Concordo	3	2,4	2,4	95,2
	Concordo Totalmente	6	4,8	4,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

14. Porque é obrigatório

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	31	24,6	24,6	24,6
	Discordo	14	11,1	11,1	35,7
	Discordo Parcialmente	13	10,3	10,3	46,0
	Não Concordo Nem Discordo	19	15,1	15,1	61,1
	Concordo Parcialmente	6	4,8	4,8	65,9
	Concordo	10	7,9	7,9	73,8
	Concordo Totalmente	33	26,2	26,2	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

15. Porque fico incomodado quando não o faço

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	37	29,4	29,4	29,4
	Discordo	11	8,7	8,7	38,1
	Discordo Parcialmente	19	15,1	15,1	53,2
	Não Concordo Nem Discordo	23	18,3	18,3	71,4
	Concordo Parcialmente	12	9,5	9,5	81,0
	Concordo	9	7,1	7,1	88,1
	Concordo Totalmente	15	11,9	11,9	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	11	8,7	8,7	8,7
	Discordo	5	4,0	4,0	12,7
	Discordo Parcialmente	17	13,5	13,5	26,2
	Não Concordo Nem Discordo	20	15,9	15,9	42,1
	Concordo Parcialmente	20	15,9	15,9	57,9
	Concordo	18	14,3	14,3	72,2
	Concordo Totalmente	35	27,8	27,8	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	7	5,6	5,6	5,6
	Discordo	2	1,6	1,6	7,1
	Discordo Parcialmente	16	12,7	12,7	19,8
	Não Concordo Nem Discordo	20	15,9	15,9	35,7
	Concordo Parcialmente	23	18,3	18,3	54,0
	Concordo	19	15,1	15,1	69,0
	Concordo Totalmente	39	31,0	31,0	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	84	66,7	66,7	66,7
	Discordo	14	11,1	11,1	77,8
	Discordo Parcialmente	8	6,3	6,3	84,1
	Não Concordo Nem Discordo	8	6,3	6,3	90,5
	Concordo Parcialmente	8	6,3	6,3	96,8
	Concordo	2	1,6	1,6	98,4
	Concordo Totalmente	2	1,6	1,6	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Anexo X- Output alunos que não frequentam o conservatório de música

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	151	48,9	48,9	48,9
	Discordo	32	10,4	10,4	59,2
	Discordo Parcialmente	24	7,8	7,8	67,0
	Não Concordo Nem Discordo	30	9,7	9,7	76,7
	Concordo Parcialmente	23	7,4	7,4	84,1
	Concordo	16	5,2	5,2	89,3
	Concordo Totalmente	33	10,7	10,7	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	17	5,5	5,5	5,5
	Discordo	16	5,2	5,2	10,7
	Discordo Parcialmente	15	4,9	4,9	15,5
	Não Concordo Nem Discordo	39	12,6	12,6	28,2
	Concordo Parcialmente	62	20,1	20,1	48,2
	Concordo	67	21,7	21,7	69,9
	Concordo Totalmente	93	30,1	30,1	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

3. Porque as aulas de EF são divertidas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	4	1,3	1,3	1,3
	Discordo	9	2,9	2,9	4,2
	Discordo Parcialmente	14	4,5	4,5	8,7
	Não Concordo Nem Discordo	34	11,0	11,0	19,7
	Concordo Parcialmente	58	18,8	18,8	38,5
	Concordo	84	27,2	27,2	65,7
	Concordo Totalmente	106	34,3	34,3	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

4. Mas não sei porquê

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	162	52,4	52,4	52,4
	Discordo	31	10,0	10,0	62,5
	Discordo Parcialmente	20	6,5	6,5	68,9
	Não Concordo Nem Discordo	42	13,6	13,6	82,5
	Concordo Parcialmente	20	6,5	6,5	89,0
	Concordo	9	2,9	2,9	91,9
	Concordo Totalmente	25	8,1	8,1	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

5. Porque é o que é suposto eu fazer

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	36	11,7	11,7	11,7
	Discordo	24	7,8	7,8	19,4
	Discordo Parcialmente	35	11,3	11,3	30,7
	Não Concordo Nem Discordo	44	14,2	14,2	45,0
	Concordo Parcialmente	61	19,7	19,7	64,7
	Concordo	34	11,0	11,0	75,7
	Concordo Totalmente	75	24,3	24,3	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	112	36,2	36,2	36,2
	Discordo	24	7,8	7,8	44,0
	Discordo Parcialmente	28	9,1	9,1	53,1
	Não Concordo Nem Discordo	45	14,6	14,6	67,6
	Concordo Parcialmente	41	13,3	13,3	80,9
	Concordo	19	6,1	6,1	87,1
	Concordo Totalmente	40	12,9	12,9	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	14	4,5	4,5	4,5
	Discordo	4	1,3	1,3	5,8
	Discordo Parcialmente	7	2,3	2,3	8,1
	Não Concordo Nem Discordo	34	11,0	11,0	19,1
	Concordo Parcialmente	59	19,1	19,1	38,2
	Concordo	73	23,6	23,6	61,8
	Concordo Totalmente	118	38,2	38,2	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	15	4,9	4,9	4,9
	Discordo	8	2,6	2,6	7,4
	Discordo Parcialmente	21	6,8	6,8	14,2
	Não Concordo Nem Discordo	38	12,3	12,3	26,5
	Concordo Parcialmente	48	15,5	15,5	42,1
	Concordo	68	22,0	22,0	64,1
	Concordo Totalmente	111	35,9	35,9	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	177	57,3	57,3	57,3
	Discordo	39	12,6	12,6	69,9
	Discordo Parcialmente	25	8,1	8,1	78,0
	Não Concordo Nem Discordo	34	11,0	11,0	89,0
	Concordo Parcialmente	14	4,5	4,5	93,5
	Concordo	4	1,3	1,3	94,8
	Concordo Totalmente	16	5,2	5,2	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	144	46,6	46,6	46,6
	Discordo	29	9,4	9,4	56,0
	Discordo Parcialmente	27	8,7	8,7	64,7
	Não Concordo Nem Discordo	34	11,0	11,0	75,7
	Concordo Parcialmente	20	6,5	6,5	82,2
	Concordo	14	4,5	4,5	86,7
	Concordo Totalmente	41	13,3	13,3	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	93	30,1	30,1	30,1
	Discordo	22	7,1	7,1	37,2
	Discordo Parcialmente	25	8,1	8,1	45,3
	Não Concordo Nem Discordo	45	14,6	14,6	59,9
	Concordo Parcialmente	34	11,0	11,0	70,9
	Concordo	33	10,7	10,7	81,6
	Concordo Totalmente	57	18,4	18,4	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

12. Porque quero melhorar a minha execução na EF

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	17	5,5	5,5	5,5
	Discordo	3	1,0	1,0	6,5
	Discordo Parcialmente	12	3,9	3,9	10,4
	Não Concordo Nem Discordo	37	12,0	12,0	22,3
	Concordo Parcialmente	52	16,8	16,8	39,2
	Concordo	60	19,4	19,4	58,6
	Concordo Totalmente	128	41,4	41,4	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	196	63,4	63,4	63,4
	Discordo	39	12,6	12,6	76,1
	Discordo Parcialmente	28	9,1	9,1	85,1
	Não Concordo Nem Discordo	16	5,2	5,2	90,3
	Concordo Parcialmente	9	2,9	2,9	93,2
	Concordo	8	2,6	2,6	95,8
	Concordo Totalmente	13	4,2	4,2	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

14. Porque é obrigatório

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	89	28,8	28,8	28,8
	Discordo	34	11,0	11,0	39,8
	Discordo Parcialmente	40	12,9	12,9	52,8
	Não Concordo Nem Discordo	37	12,0	12,0	64,7
	Concordo Parcialmente	37	12,0	12,0	76,7
	Concordo	11	3,6	3,6	80,3
	Concordo Totalmente	61	19,7	19,7	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

15. Porque fico incomodado quando não o faço

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	70	22,7	22,7	22,7
	Discordo	28	9,1	9,1	31,7
	Discordo Parcialmente	34	11,0	11,0	42,7
	Não Concordo Nem Discordo	59	19,1	19,1	61,8
	Concordo Parcialmente	41	13,3	13,3	75,1
	Concordo	29	9,4	9,4	84,5
	Concordo Totalmente	48	15,5	15,5	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	21	6,8	6,8	6,8
	Discordo	15	4,9	4,9	11,7
	Discordo Parcialmente	24	7,8	7,8	19,4
	Não Concordo Nem Discordo	61	19,7	19,7	39,2
	Concordo Parcialmente	57	18,4	18,4	57,6
	Concordo	49	15,9	15,9	73,5
	Concordo Totalmente	82	26,5	26,5	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

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

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	20	6,5	6,5	6,5
	Discordo	16	5,2	5,2	11,7
	Discordo Parcialmente	24	7,8	7,8	19,4
	Não Concordo Nem Discordo	42	13,6	13,6	33,0
	Concordo Parcialmente	64	20,7	20,7	53,7
	Concordo	50	16,2	16,2	69,9
	Concordo Totalmente	93	30,1	30,1	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

18. Mas não percebo o objetivo de fazer EF

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	185	59,9	59,9	59,9
	Discordo	44	14,2	14,2	74,1
	Discordo Parcialmente	19	6,1	6,1	80,3
	Não Concordo Nem Discordo	28	9,1	9,1	89,3
	Concordo Parcialmente	14	4,5	4,5	93,9
	Concordo	2	,6	,6	94,5
	Concordo Totalmente	17	5,5	5,5	100,0
	Total	309	100,0	100,0	

ENSINO SECUNDÁRIO

TORNEIO INTER-TURMAS

NATAL SEM FOME

16 DE DEZEMBRO | 08H30

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



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

**DATA LIMITE INSCRIÇÕES:
TERÇA-FEIRA | 13 DEZEMBRO**

REGULAMENTO



INSCRIÇÕES



ATIVIDADE REALIZADA PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



A PARTIR
DAS 09H00



SEX
31 MARÇO



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

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Diogo Salgado Braz

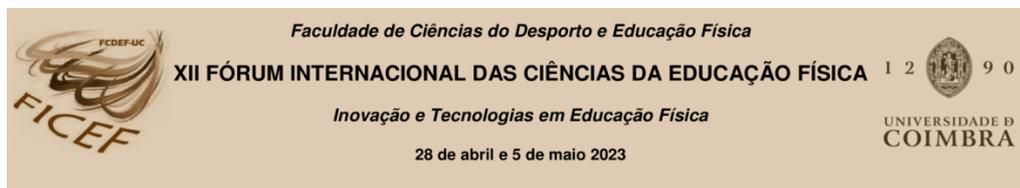
pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação
Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género

Lisboa, 2 de junho de 2023



José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal





DIPLOMA

Diogo Salgado Braz

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

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2023-06-13 10:45:12+01'00'



(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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



Certificado

Diogo Salgado Braz

Certifica-se que
apresentou **Comunicação Oral**, com o título:

Motivação para a Educação Física: Comparação entre alunos do Ensino Básico e Secundário e Alunos do Conservatório de Música

no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa que decorreu em Coimbra, nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2023.

Coimbra, 28 de janeiro de 2023

CONGRESSO INTERNACIONAL

XX
CONGRESSO
DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE
LÍNGUA PORTUGUESA
26-28 JANEIRO 2023
COIMBRA - PORTUGAL

**Edificação intemporal
do
desporto**

Vasco Vaz
Vasco Vaz
Presidente do Congresso

COIMBRA
UNIVERSITY OF COIMBRA
FACULTY OF SPORTS
OMC
CIS
COIMBRA
PORTUGAL
BRAZIL
ANGOLA
MOZAMBIQUE
GUINEA-BISSAU
SAO TOMÉ AND PRINCÍPE
CABOVERDE



Certificado

Diogo Gonçalo Salgado Braz

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)





Escola Básica e Secundária
QUINTA DAS FLORES, Coimbra

CERTIFICADO

Certifica-se que, **Diogo Gonçalo Salgado Braz**, participou na sessão denominada “**A MATEMÁTICA DA DEMOCRACIA**”, no âmbito da abertura solene de início de ano letivo, proferida pelo Professor Doutor Luís Aguiar-Contraria – Universidade do Minho, promovida pela Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. Esta sessão decorreu em regime presencial, no dia 13 de Setembro de 2022, pelas 10h00, no Grande Auditório da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores.

Coimbra, 26 de Setembro de 2022.

O Diretor da FBSQ





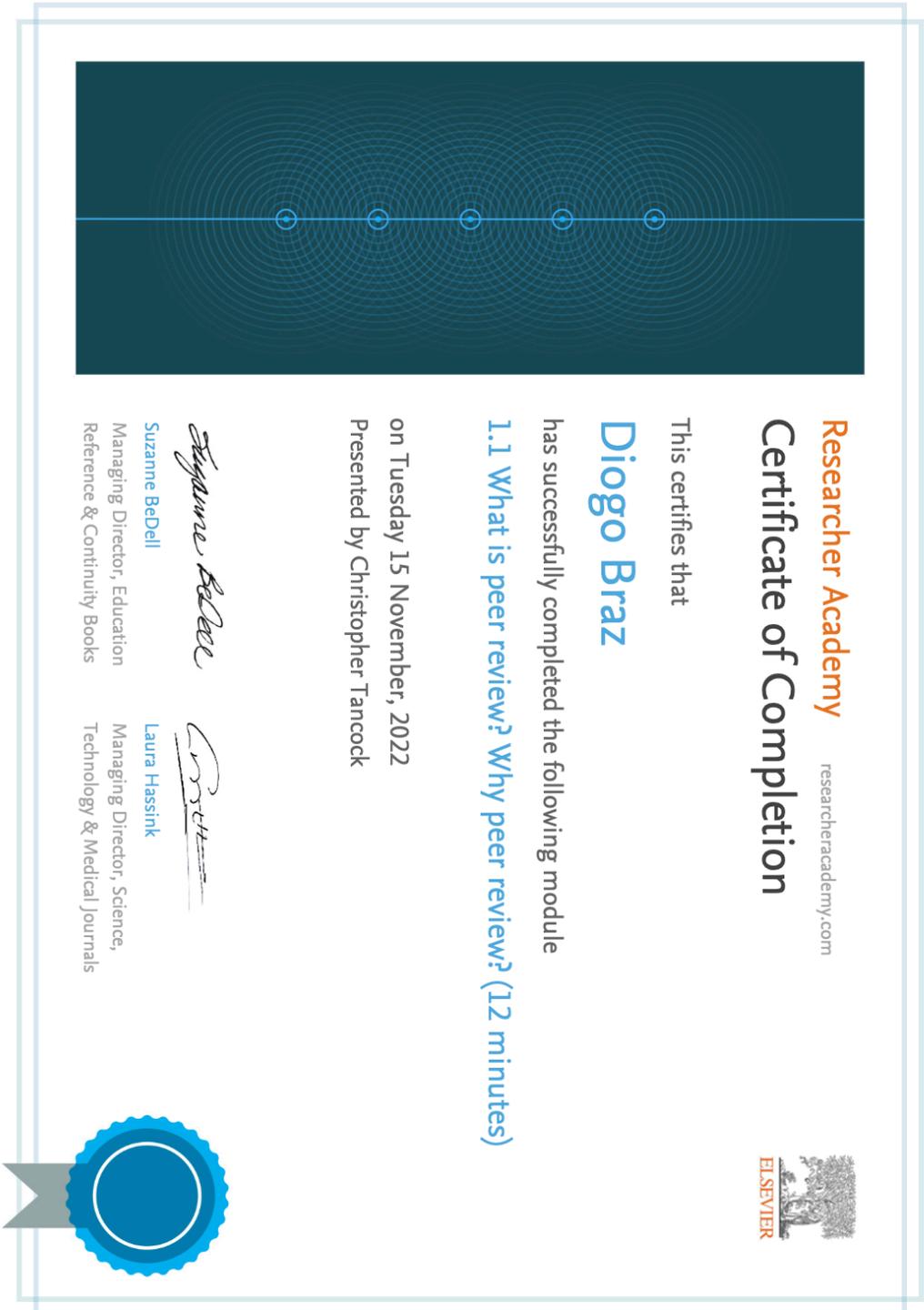


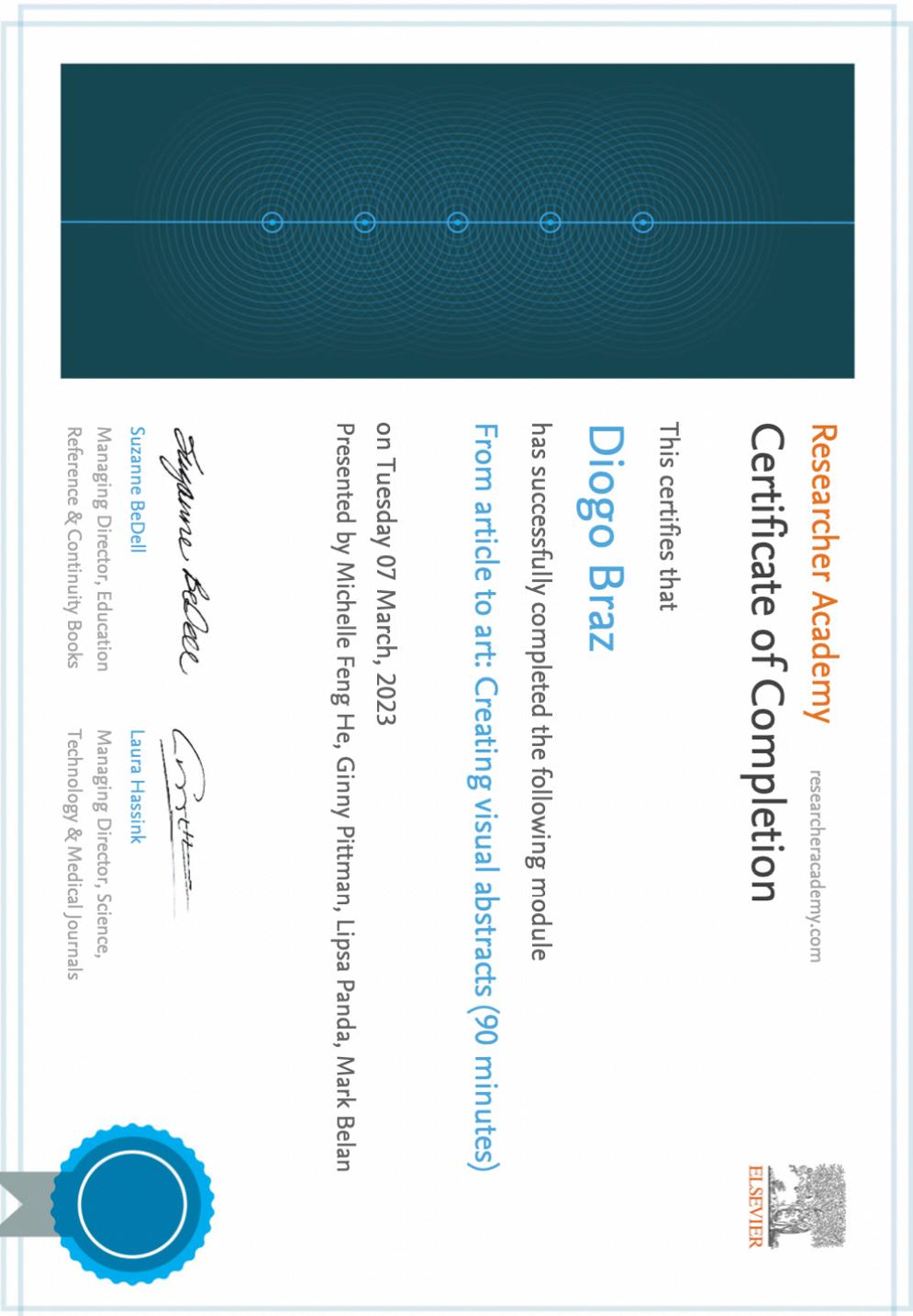


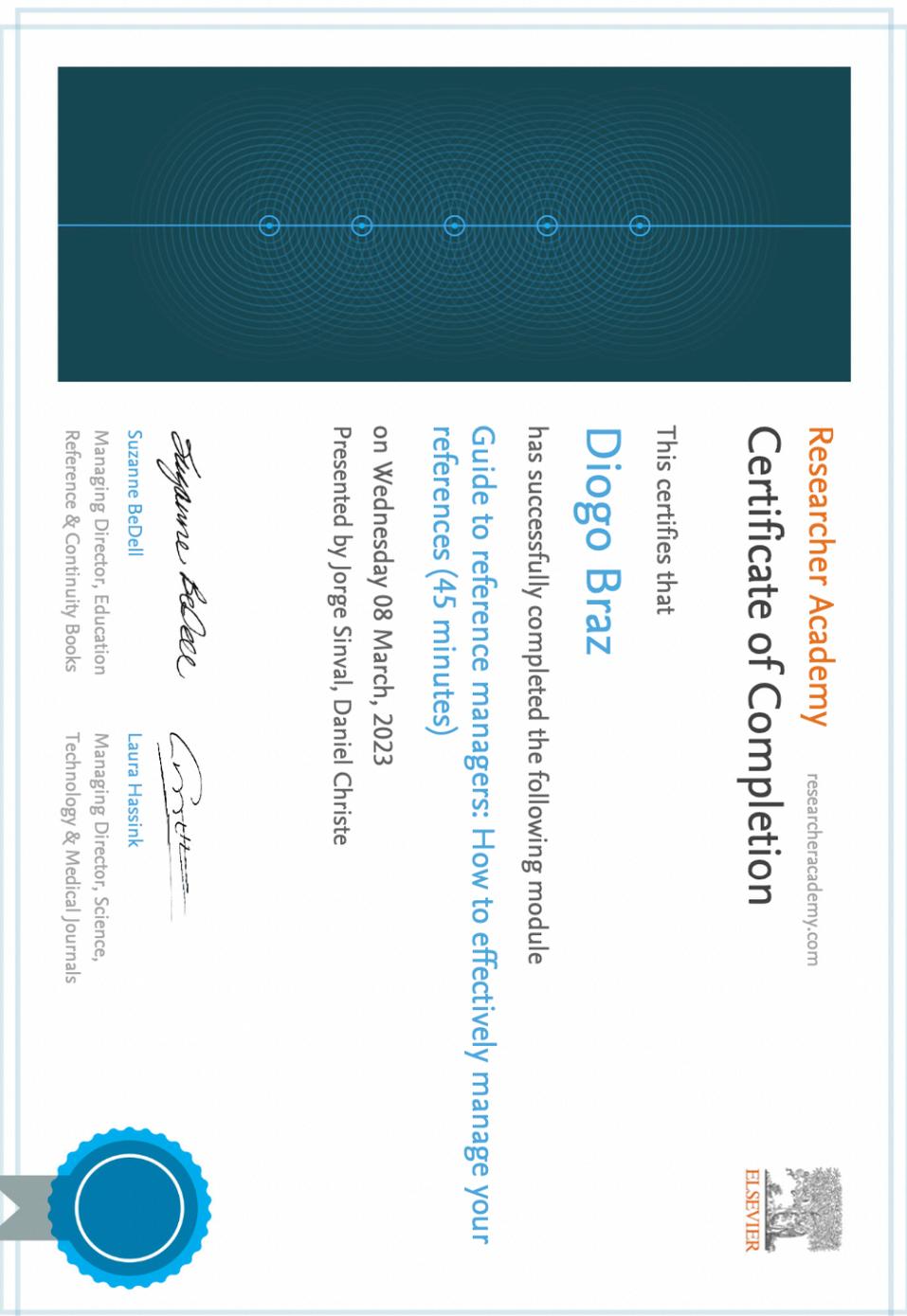




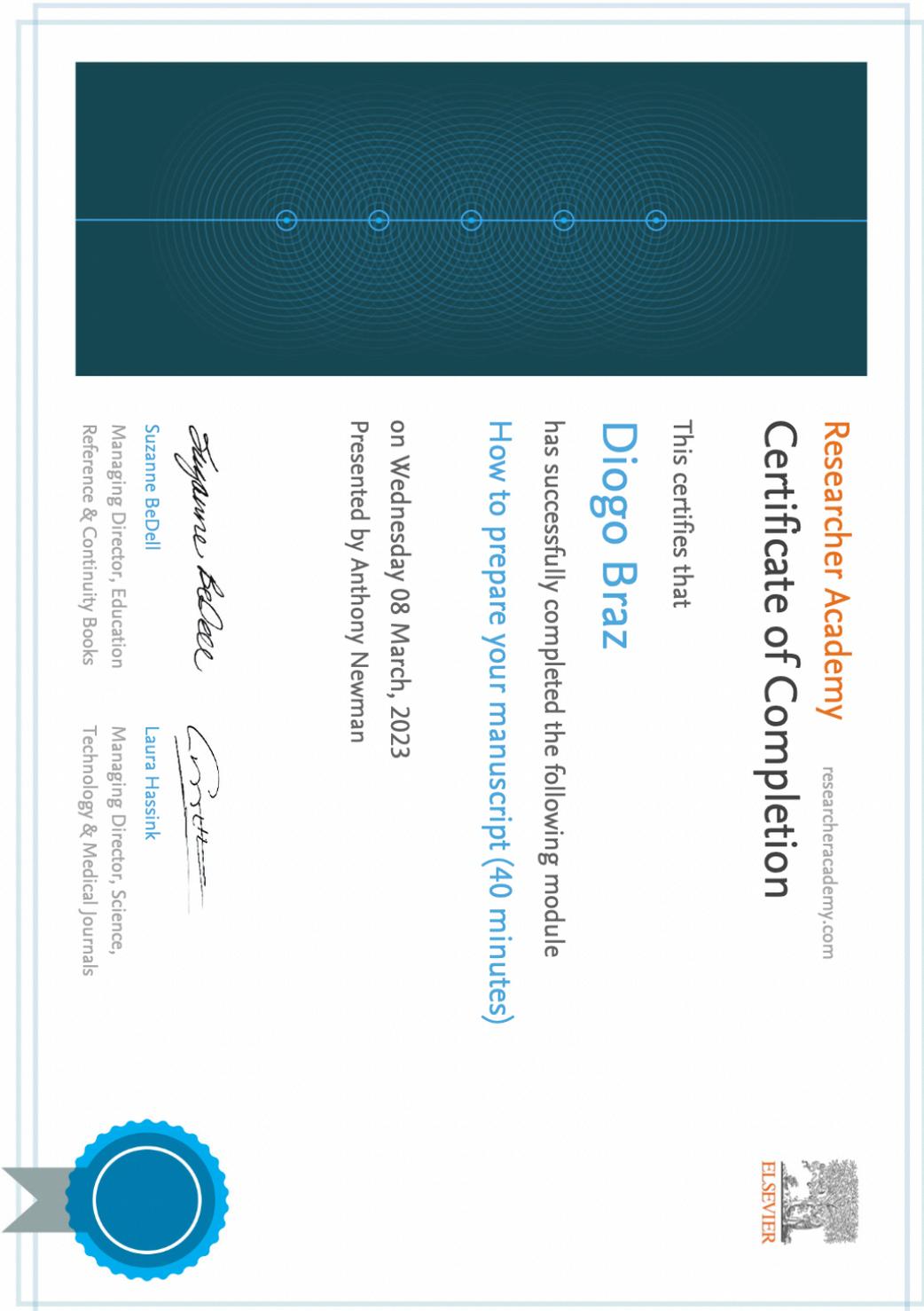


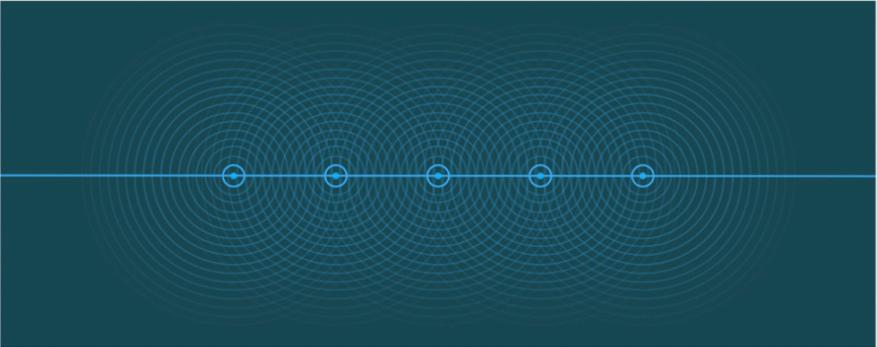













Researcher Academy researcheracademy.com

Certificate of Completion



This certifies that

Diogo Braz

has successfully completed the following module

How to write an abstract and improve your article (40 minutes)

on Wednesday 08 March, 2023

Presented by Hannah Foreman

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

Laura Hassink
Laura Hassink
Managing Director, Science,
Technology & Medical Journals

