



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Motivar para Aprender em Educação Física: Perceções dos Alunos e Implicações Pedagógicas

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Professora orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

Professora cooperante: Professora Gracinda Andrade

Bruno Ávila

Porto, julho 2026

Ficha de Catalogação

Ávila, B. (2026). Motivar para Aprender em Educação Física: Percepções dos Alunos e Implicações Pedagógicas. Porto: B. Ávila, Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESCOLA; MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, aos professores e colegas que me ensinaram, acompanharam e contribuíram para a minha formação integral ao longo deste percurso.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Paula Silva, pela orientação e partilha de conhecimento, que me fez crescer de uma forma completa e enriquecedora.

À Professora Cooperante, Professora Gracinda Andrade, por todos os momentos de partilha de saberes da profissão, pela experiência transmitida e pelos ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento enquanto professor.

À Escola Secundária Manuel de Arriaga, por me acolher mais uma vez, desta como professor, por me fazer sentir sempre em casa e aos professores do departamento de Educação Física.

À minha namorada e colega de universidade, Elodie, por me ter acompanhado durante toda a minha universidade, por nunca me ter deixado desistir e por ter acreditado mais em mim do que eu próprio.

Aos meus pais e irmãos, por todo o apoio incondicional, carinho e valores transmitidos, que me serão sempre uma referência.

Aos meus colegas de profissão, Samuel, José e Leandro, por tornarem este percurso mais bonito, gratificante e por toda a vossa partilha.

Aos meus amigos de universidade, por todas as vivências, experiências e dificuldades ultrapassadas.

Aos meus alunos, por todos os momentos de partilha, pela vossa compreensão e empenho durante todo o ano letivo.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VI
Índice de Tabelas.....	VII
Resumo.....	VIII
Abstract	IX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Expectativas Iniciais	3
2.2. O Regresso à Escola, mas desta vez como Professor	4
3. Caracterização da Escola	6
3.1. Espaço e material da escola	6
3.2. As minhas turmas	7
4. Organização e Gestão do Ensino e de Aprendizagem	9
4.1. Planeamento Anual	9
4.2. Unidade Didática.....	10
4.3. Plano de Aula.....	12
4.4. Reflexões de Aula.....	14
4.5. Gestão de Aula e Estratégias de Intervenção	15
4.6. Observação de Aula	18
4.7. Modelos de Ensino	19
5. Processo de Avaliação das Aprendizagens	23
5.1. Avaliação Diagnóstica	24
5.2. Avaliação Formativa	24
5.3. Avaliação Sumativa	25
5.4. Conceção sobre a Avaliação.....	27
6. Participação na Vida Escolar	28
6.1. Desporto Escolar	28
6.2. Megas Escolares	30
6.3. A Minha Atividade Alusiva ao Dia na Semana Europeia do Desporto	31
6.4. Atividade 21ª Edição do Concurso de Salto em Altura.....	32
6.5. Direção de Turma	34
6.6. Conselhos de turma.....	35
7. Estudo de investigação	36

7.1 A motivação como meio de melhoria de desempenho dos alunos nas aulas de educação física	36
7.1.1 Introdução	36
7.1.2. Metodologia	38
7.1.3. Apresentação dos resultados	41
7.1.4. Discussão dos resultados.....	53
7.1.5 Conclusões do estudo	55
7.1.6 Ilações para a ação futura/desenvolvimento profissional	56
7.1.6 Bibliografia do estudo	57
8. Considerações finais.....	58
Referências Bibliográficas	59
Anexos	XI

Índice de Figuras

Figura 1- Cartaz de divulgação da atividade Semana Europeia do Desporto	32
Figura 2- Cartaz de divulgação e inscrições dos alunos por QR code no concurso de salto em altura	33
Figura 3- Caracterização da amostra por sexo	39
Figura 4- Caracterização da amostra por idade.....	39
Figura 5- Fico muito satisfeito/a quando aprendo novas técnicas ou jogos.....	41
Figura 6- O professor dica satisfeito quando os alunos aprendem algo novo	42
Figura 7- Aprendo coisas novas e fico satisfeito/a por isso	43
Figura 8- Fico satisfeito/a quando me esforço para aprender	43
Figura 9- O professor dá valor principalmente aos que ganham	44
Figura 10- Fico muito satisfeito/a quando faço melhor do que os outros	45
Figura 11- Tenho medo de cometer erros	46
Figura 12- Respostas dos alunos relativamente à prática de atividade física fora do contexto escolar.....	47
Figura 13- Respostas dos alunos à questão "Achas que a forma como és avaliado afeta a tua motivação?", por ano de escolaridade	48

Índice de Tabelas

Tabela 1- Razões pela motivação dos alunos nas aulas de EF.....	49
Tabela 2- Razões pela desmotivação dos alunos nas aulas de EF	49
Tabela 3- Razões pela motivação na forma como são avaliados.....	50
Tabela 4- Razões pela desmotivação na forma como são avaliados	51
Tabela 5- Estratégias dos alunos (opinião) para o aumento da motivação nas aulas	52

Resumo

O presente relatório de estágio reflete toda a minha experiência no âmbito do meu estágio profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento descreve e transmite as experiências, aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do estágio profissional, realizado em contexto escolar, numa Escola Básica e Secundária. O estágio profissional está inserido em duas componentes de desenvolvimento, sendo que uma retrata toda a experiência vivida, com o acompanhamento de uma prática de ensino supervisionada, a outra pertence a um estudo de investigação realizado durante o ano letivo, de forma a dar a conhecer as várias razões de (des)motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. O relatório encontra-se organizado em diferentes estágios de desenvolvimento profissional, desde a caracterização da escola e do contexto de estágio, bem como o planeamento, realização, avaliação, observação e reflexão. A construção da minha identidade profissional reflete-se no trabalho desenvolvido durante todo o ano, bem como no conjunto de vivências e dificuldades debatidas. A componente de investigação incidiu sobre a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, procurando compreender as suas perceções relativamente ao clima motivacional e identificar as principais causas que influenciam o seu envolvimento nas aulas. Este documento pretende refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo do Estágio Profissional, evidenciando as principais aprendizagens desenvolvidas, bem como as metodologias e estratégias de ensino adotadas e fundamentadas durante a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESCOLA; MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Abstract

This school placement report reflects my overall experience during the Professional Internship undertaken as part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. The report describes and reflects upon the experiences, learning and professional competences developed throughout the internship, which took place in a basic and secondary school setting. The Professional Internship comprised two complementary components. The first focused on the supervised teaching practice, documenting the experiences, challenges and professional development achieved throughout the school year. The second consisted of a research study carried out during the academic year, aiming to identify the main factors influencing students' motivation and demotivation in Physical Education lessons. The report is organised into several areas of professional development, including the description of the school and internship context, lesson planning, teaching, assessment, observation and reflective practice. The development of my professional identity is reflected in the work undertaken throughout the internship, as well as in the experiences, challenges and learning that shaped my pedagogical practice. The research component focused on students' motivation in Physical Education lessons, seeking to understand their perceptions of the motivational environment and to identify the main factors influencing their engagement during lessons. Overall, this report provides a critical reflection on the experiences gained throughout the Professional Internship, highlighting the most significant learning outcomes, together with the teaching methodologies and pedagogical strategies adopted and supported throughout the teaching practice.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL; MOTIVATION STUDENT

Lista de Abreviaturas

DT – Diretor de Turma

DREAE – Direção Regional da Educação e Administração Educativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESMA – Escola Secundária Manuel de Arriaga

JD – Jogos Desportivos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva do Jogo

MEC – Modelo Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo Educação Desportiva

MEPJC – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no contexto da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), integrada no 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento representa todo o percurso realizado enquanto professor-estagiário, refletindo as experiências vivenciadas, as aprendizagens construídas e as reflexões desenvolvidas ao longo do estágio. Mais do que uma descrição das atividades realizadas, este relatório procura evidenciar o processo de evolução pessoal e profissional resultante do contacto com a realidade escolar e com os desafios inerentes à profissão docente.

Este documento representa o meu percurso com o estatuto de professor-estagiário, na Escola Secundária Manuel de Arriaga (ESMA), na Ilha do Faial, nos Açores. O EP decorre num contexto autêntico de intervenção pedagógica, através de uma prática acompanhada e supervisionada, em que o estagiário é orientado ao longo do seu percurso, permitindo a articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação académica e as exigências da prática docente (Batista & Queirós, 2013).

Na realização do meu EP, foram-me atribuídas duas turmas, uma do 7º ano de escolaridade, outra do 10º ano de escolaridade e a lecionação de Atividades Desportivas Escolares, tanto do ensino básico como do ensino secundário. Além deste horário letivo, foram planeadas e realizadas atividades relacionadas com o desporto escolar, bem como na organização do Mega Sprint e Mega Salto, fase de escola, e o respetivo acompanhamento dos alunos na fase de ilha e fase nacional. Ainda foram organizadas duas atividades da minha autoria, como a Atividade da Semana Europeia do Desporto e o 21º Concurso de Salto em Altura.

O relatório está estruturado em oito capítulos, sendo esta introdução o capítulo 1. No capítulo 2 “Enquadramento Pessoal”, é realizada uma descrição sobre a minha pessoa, a minha relação desportiva, bem como do

meu percurso desportivo. Este capítulo também refere as minhas expectativas iniciais, em relação ao EP e o choque inicial da profissão docente na escola onde fui aluno. No capítulo 3, intitulado “Caracterização da Escola”, descrevem-se as características da escola, do espaço e do material, bem como as das turmas que lecionei durante o EP. No capítulo 4 “Organização e Gestão do Ensino e de Aprendizagem”, reflete sobre os diferentes níveis de planeamento, bem como a sua implementação em contexto real, entre os quais: o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. Inclui ainda o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a observação de aulas da professora cooperante e de outros colegas de profissão. No capítulo 5, intitulado “Processo de Avaliação das Aprendizagens”, incluem-se a análise do processo de avaliação e a sua implementação. O capítulo 6 “Participação na Vida Escolar”, conta toda a experiência complementar à prática pedagógica, como organizações desenvolvidas nas atividades desportivas escolares, direção de turma e conselhos de turma. No capítulo 7 “Estudo de Investigação”, apresento o meu estudo de investigação intitulado “A motivação como meio de melhoria de desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física” com o objetivo de compreender as razões das motivações dos alunos nas aulas de Educação Física (EF). Por último, no capítulo 8 com as “Considerações finais”, apresento as conclusões que retiro em relação ao longo do estágio, durante este ano letivo.

2. Enquadramento Pessoal

Sou o Bruno Ávila e tenho 24 anos. A minha relação com o desporto desde sempre foi muito próxima, com uma ligação mais profunda ao atletismo. No entanto, também pratiquei futebol e basquetebol, nos escalões de formação.

Foi sim no atletismo, em que me descobri e desenvolvi como um amante, não só pela corrida, mas pelo desporto em si. A minha relação surgiu com os meus irmãos mais velhos, quando os ia apoiar nas provas de atletismo, e assim, aos 5 anos, participei na minha primeira corrida. Desde lá, o gosto foi exponencial e cativante.

São várias as minhas experiências desportivas ao longo da minha juventude, com a minha participação regular no desporto escolar, desde o corta-mato, megas escolares e jogos desportivos escolares. A minha experiência mais marcante e significativa no desporto escolar, foi a minha nona classificação no corta-mato nacional, correspondendo a um recorde regional nos Açores. Para além do desporto escolar, competi nos maiores palcos do atletismo nacional, com algumas medalhas a nível nacional e universitário nas disciplinas do meio-fundo do atletismo.

Querendo dar seguimento ao meu registo desportivo, quis entrar na licenciatura no curso de Ciências do Desporto. A minha continuidade nos estudos no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário deve-se à mesma paixão desportiva que trouxe comigo durante a minha vida inteira, e à minha vontade de querer incentivar e motivar os mais jovens a passarem por experiências próximas às minhas.

2.1. Expectativas Iniciais

As minhas expectativas em relação ao estágio profissional em EF eram relacionadas com as características que pretendia desenvolver enquanto futuro docente. Enquadravam-se sobretudo na aplicação e consolidação de

conhecimentos adquiridos durante a minha formação e no refletir em conjunto com as minhas ações e o resultado pretendido. Além disso, pretendia superar os meus pontos mais fracos em relação à profissão e impulsionar-me com novas experiências pedagógicas, quer fossem atividades letivas ou não letivas.

Depois de terminar a formação na vertente teórica, o EP é o primeiro momento de contato com a realidade, momento este em que seriam aplicados e postos em prática os conteúdos adquiridos. No início do estágio, o nervosismo era algo iminente, mas mesmo assim o sentimento era de querer aproveitar este ano para adquirir experiência apenas alcançável com a prática e também para desenvolver competências da profissão e aprimorá-las.

Um dos pontos em que pensava estar interessado e ser participativo era nas atividades propostas pelo Departamento de Educação Física, o querer estar envolvido em organizações, como torneios, atividades e reuniões. Com o envolvimento nessas organizações e o colocar-me em situações em que não estaria tão familiarizado com os assuntos, acreditava profundamente que seriam momentos em que poderia desenvolver capacidades e ferramentas de trabalho.

Esta experiência foi, sem dúvida, uma mais-valia no meu desenvolvimento profissional e pessoal, evidenciando a minha identidade profissional, permitindo evoluir enquanto educador e contribuindo de forma ativa e responsável para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, foi sempre uma preocupação identificar e aplicar os melhores conteúdos e abordagens didáticas aos alunos, de modo que estes conseguissem evoluir e progredir, de acordo com os seus interesses e necessidades, quer sejam escolares ou pessoais.

2.2. O Regresso à Escola, mas desta vez como Professor

O meu regresso a esta escola, mas desta vez como professor, foi um reviver do passado das experiências como aluno, agora com um compromisso de responsabilidade maior. Dado que a Ilha do Faial apresenta apenas uma escola básica e uma escola secundária, o ano de estágio levou-me a retornar à

escola onde fui aluno, sendo uma mais-valia devido a ter um conhecimento do meio e de muitos colegas terem sido meus professores, preparando-me para a exigência e excelência deste período académico.

A adaptação tornou-se cada vez mais fácil ao passar os dias, visto que a familiaridade com a escola ajudou bastante a ultrapassar o choque dos primeiros dias como professor inexperiente. A hospitalidade dos funcionários também foi algo que me fez sentir bastante seguro e permitiu-me, aumentar a confiança na construção da minha identidade como professor.

O partilhar de experiências, informações importantes, métodos mais eficazes e orientações de colegas de profissão foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do meu estágio.

Durante a lecionação das minhas aulas, por vezes senti flashbacks, momentos revividos como aluno, de situações similares às que aconteceram com os meus alunos, o que me fez entender melhor a posição deles, enquanto tentava modificar ou melhorar a partir de situações passadas com os meus professores.

3. Caracterização da Escola

Inicialmente designado Liceu Nacional da Horta, onde iniciou as suas atividades a 1 de outubro de 1853, a Escola Secundária Manuel de Arriaga é um estabelecimento público de ensino básico e secundário, situado na cidade da Horta, na ilha do Faial, que pertence à Região Autónoma dos Açores, esta que é composta por nove ilhas. Atualmente, a sua morada é na Rua Ilha Azul, 9900-039, Horta.

A escola, para além de oferecer ensino básico e secundário, também oferece cursos profissionais designados por “PROFIJ”. É a única escola secundária da ilha, o que concentra toda a população escolar. Esta escola resulta da fusão do antigo Liceu Nacional da Horta com a Escola Técnica da Horta. O atual nome da escola homenageia o faialense Manuel de Arriaga, o primeiro Presidente da República de Portugal.

Após sofrer várias designações do nome da escola e do seu local de atividade, entre crises sísmicas que obrigaram a escola a transferir-se de instalações, finalmente em setembro de 2007, a Escola Secundária Manuel de Arriaga transferiu-se para as novas instalações no Pasteleiro, freguesia das Angústias, na periferia da cidade. Estas novas instalações da escola situam-na, ainda hoje, como uma das melhores do país no que toca a instalações desportivas e a toda a sua estrutura.

3.1. Espaço e material da escola

A escola revela ter condições e infraestruturas desportivas muito boas, com um pavilhão, uma piscina interior de 25 metros, um campo de futebol, um campo exterior semicoberto, uma sala de ginástica, uma sala de combate e um espaço para atletismo com setores para o lançamento do peso e do disco, e uma caixa de areia para o salto em comprimento. Para além disto, a escola é constituída por dois pisos para salas de aula e dispõe de salas com computadores para o uso da disciplina de informática. Também é equipada com salas de laboratório

para a aplicação de experiências no âmbito das disciplinas de Física e Química e de Biologia e Geologia.

A escola apoia uma educação inclusiva, com turmas direcionadas e apoiadas por profissionais da área. Além disso, a missão da escola passa por direcionar a escola como promotora de um ensino de qualidade, assente na disciplina, no rigor e no respeito mútuo.

3.2. As minhas turmas

Turma 7º Ano

A turma do 7º ano é composta por um número mais elevado de raparigas do que de rapazes. A turma tem idades compreendidas entre os doze e quatorze anos, sendo que a maioria tem os doze anos. Também, nesta turma, os alunos têm em comum a escolha da disciplina de Dança, em vez de Educação Visual ou Educação Tecnológica.

Quanto ao desporto que os alunos praticam fora da escola, existem alguns alunos a praticar voleibol, basquetebol e futebol. Quanto ao seu gosto desportivo, dos que não praticam, um gostaria de federar-se no badminton, porém, pela inexistência de clubes na ilha, não é possível. Também alguns alunos não gostam de praticar desporto, nem de realizar exercício físico. Nas atividades desportivas escolares da escola, como o desporto escolar, apenas um aluno está inscrito e frequenta com alguma regularidade. No entanto, existem alguns alunos com interesse, porém, devido a experiências anteriores no 2º ciclo, este ano não pretendem experimentar o desporto escolar, também porque seriam os mais novos a frequentar este ano. Metade dos alunos da turma pratica desporto federado, sendo que, no mínimo, realiza dois treinos semanais e algum tipo de atividade física com os pais, como caminhadas e passeios de bicicleta. A outra metade dedica a maior parte do seu tempo livre a jogar no computador, a ver televisão e, por norma, não tende a sair de casa para realizar atividade física.

Em relação a informações médicas relevantes, há uma aluna com um caso delicado, com uma doença conhecida como von Willebrand: “É uma perturbação hemorrágica hereditária causada por uma deficiência ou disfunção do fator de von Willebrand, uma proteína essencial para a coagulação sanguínea”. Esta condição pode levar a hemorragias internas prolongadas ou sangramentos excessivos quando existem pequenas feridas abertas. A aluna, neste caso, toma alguma medicação que permite ter uma maior resistência ao esforço físico. Assim, à aluna seriam aplicados outros critérios específicos de avaliação. Era necessário evitar desportos de invasão e de contacto, para evitar pancadas ou feridas, mas a aluna realizava alguns exercícios técnicos e táticos das modalidades coletivas, por exemplo, a jogar de apoio lateral da equipa que ataca. Também realizava as aulas de badminton e de natação, embora fosse necessário haver alguma preocupação com o esforço intenso com a aluna, para que não ocorressem episódios de câibra.

Além desta aluna, havia outra aluna que necessitava de uma atenção acrescida, relativamente a possíveis pancadas na cabeça com bolas, por exemplo, para que não ocorressem sangramentos excessivos no nariz. Um aluno apresentou atestado médico pela torção do pé, durante um jogo de futebol no seu clube. E outro que, após uma cirurgia no braço, só voltaria a praticar exercícios físicos no início de dezembro. Além destes, um outro aluno transferiu-se no início do ano letivo para esta turma, devido a casos de bullying ocorridos em anos anteriores.

Em geral, os alunos tendem a ser bem comportados, no entanto, ocorrem vários episódios de distração e desconcentração e, às vezes, de desmotivação por entenderem que não conseguem executar a tarefa proposta.

Turma 10º Ano

A turma do 10º ano é do curso de Línguas e Humanidades. É composta por um número equilibrado quanto ao género. A turma tem idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, sendo que a maioria tem quinze anos. Nesta turma, dois alunos transferiram-se para outras turmas, porque não

estavam a gostar das disciplinas específicas do curso, e outros dois perderam o ano por faltas injustificadas.

Quanto ao desporto extraescolar, a taxa de participação é alta. Sendo que cinco raparigas jogam voleibol no mesmo clube, uma aluna é federada no hipismo e outra joga futebol. Entre os rapazes, um aluno joga basquetebol e cinco jogam futebol, em diferentes clubes. Apenas quatro alunos na turma não praticam desporto federado. No geral, todos gostam de realizar exercício físico e são ativos diariamente.

Por norma, eram alunos empenhados e autónomos, no entanto, por vezes, existia alguma desconcentração pela competitividade dos alunos e pelas brincadeiras paralelas. Não havia qualquer contraindicação médica para os alunos praticarem exercício físico e todos estavam aptos para a prática desportiva.

4. Organização e Gestão do Ensino e de Aprendizagem

4.1. Planeamento Anual

De acordo com Bento (2003), o plano anual representa a etapa inicial do processo de planeamento do ensino, exigindo do professor um conhecimento aprofundado dos objetivos educativos que pretende alcançar ao longo do ano letivo. A sua elaboração implica igualmente uma reflexão sobre a forma mais adequada de estruturar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento global dos alunos.

O planeamento anual deve ser entendido como um guia orientador para o professor, construído através da análise do contexto da instituição, como a rotação de espaços, da característica da turma, do material disponível pela escola e das aprendizagens essenciais, propostas pela direção geral do ensino da educação.

De acordo com as condições do roulement e do nível de desempenho inicial dos alunos, pretendi seguir o modelo misto, para o nível macro de planeamento,

o planeamento anual. É um modelo que permite a conjugação de dois modelos, correspondente a pequenos blocos de ensino de uma só modalidade, definidos em função da imposição das rotações dos espaços exigida pela escola. O que permite uma distribuição das aprendizagens com aplicação a longo tempo. No entanto, neste caso, a escola apresenta um documento orientador, com as diretrizes sobre as modalidades que devem ser lecionadas e avaliadas ao longo do ano, seguindo uma sequência lógica com o intuito de se evitar que sejam avaliados sempre nas mesmas modalidades durante todos os anos.

O planeamento anual foi organizado e dividido em 2 semestres, sendo o sistema que a escola adota para as avaliações finais quantitativas dos alunos. No 1º semestre, a prioridade foi para as modalidades em que os alunos dominavam melhor ou que, de acordo com a rotação de espaços, permitissem aos alunos ter mais aulas da unidade didática em questão. As restantes modalidades obrigatórias, para avaliação naquele ano, seriam avaliadas no 2º semestre.

4.2. Unidade Didática

A elaboração da Unidade Didática (UD) teve por base o Modelo das Estruturas do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), que estabelece a articulação entre os objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e a avaliação, assegurando uma progressão coerente das aprendizagens. A UD é um instrumento fundamental do planeamento que corresponde a um conjunto organizado e sequencial de aulas destinadas ao ensino de uma modalidade ou determinada matéria.

Enquanto o plano anual define a organização global do ano letivo, a UD opera o ensino de uma modalidade desportiva durante um número determinado de aulas. Segundo Bento (2003), a UD permite ao professor organizar o ensino de forma sistemática, estabelecendo uma sequência lógica das aprendizagens, garantindo a articulação entre objetivos, metodologias e avaliação.

Na perspetiva de Vickers (1990), a UD organiza-se em diferentes fases, que incluem alguns módulos. Na primeira fase “análise”, o módulo 1 “Estrutura

do conhecimento” representa a caracterização da modalidade e dos conteúdos a abordar. Quanto ao segundo módulo “Análise do contexto”, insere-se na análise dos recursos materiais, das instalações e da própria organização da escola. No módulo 3, “Análise dos alunos”, refere-se a caracterização da turma e respetivos níveis de desempenho. Na segunda fase “Decisão”, onde são referidos 4 módulos, o quarto módulo “Extensão e sequência da matéria”, indica a organização dos conteúdos ao longo da UD. No módulo 5 “Definição de objetivos”, são referidos os objetivos de aprendizagem para cada área transdisciplinar. No sexto módulo “Configuração da avaliação”, são definidos os critérios, instrumentos e momentos de avaliação da UD. O módulo 7 “Progressão de ensino”, corresponde ao planeamento das situações de aprendizagem e respetivas progressões pedagógicas. Por fim, na última fase, “Fase de aplicação”, resulta da implementação das UD e da sua monitorização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, colocar em prática as UD. Ainda o autor defende que devem ser consideradas quatro áreas transdisciplinares do conhecimento: as Habilidades Motoras, a Aptidão Física, os Conceitos Psicossociais e a Cultura Desportiva. Estas áreas são a base do planeamento pedagógico e devem estar presentes em todas as fases de elaboração da UD.

No início do planeamento de cada UD, realizei uma avaliação diagnóstica inicial, sobre cada modalidade desportiva, com o intuito de identificar o nível de desempenho da turma e estabelecer no planeamento anual uma cronologia de determinadas matérias, de acordo com o objetivo do ano letivo. Após uma avaliação inicial geral da turma, senti algumas dificuldades em organizar as aulas, de forma a garantir uma progressão adequada dos conteúdos, dado que, numa das turmas, o grupo era bastante heterogéneo, e daí tentar compreender em que ponto de situação iniciar, segundo o modelo de ensino a ser utilizado por cada modalidade desportiva.

Uma vez que a rotação dos espaços era alterada semanalmente, a elaboração da UD teve de ter esse aspeto em consideração. A mesma UD era lecionada em diferentes espaços, o que exigia uma adaptação constante das tarefas e uma gestão criativa na utilização de cada espaço de aula.

Das primeiras UD a serem lecionadas, foi o voleibol, atletismo e natação. O voleibol por ser a modalidade mais exigente para os alunos, de acordo com o nível de desempenho dos alunos, logo exigia um maior número de aulas. No atletismo, por serem várias disciplinas dentro da modalidade e o número reduzido de aulas no espaço “neutro”, caracterizado por ser um espaço exterior, com caixa de areia e uma área de lançamentos. Quanto à natação, por ser uma UD com poucas aulas, devido à sua rotação limitada de espaços, deve ser uma modalidade a lecionar desde a sua primeira passagem pelo espaço.

No geral, ao longo do ano letivo, a aplicação da UD e a adaptabilidade foi sendo natural que apesar dos desafios de rotação de espaços, condições climáticas adversas que se faz sentir na região, greves e respectivo encerramento da escola foram uma oportunidade de aprendizagem e crescimento tanto pessoal como profissional. Ao longo deste processo, desenvolvi competências de gestão de tempo e adequação das tarefas às características da turma.

4.3. Plano de Aula

Segundo Bento (2003), o plano de aula tem como principal objetivo orientar e organizar o processo de ensino. A sua elaboração baseia-se nos objetivos definidos a longo prazo, estando articulado com a unidade didática e com o plano anual. Deste modo, o plano de aula permite ao professor conduzir as aulas de forma mais organizada e eficaz. Assim, a sua implementação seguiu uma estrutura composta por três fases: preparação, realização da aula e avaliação.

A construção de cada plano de aula insere-se num processo amplo de planeamento, como refere o documento do planeamento anual, bem como as respetivas unidades didáticas de cada modalidade. Assim, a organização sequencial das aulas segue uma lógica previamente estruturada, assegurando coerência didática e progressão adequada das aprendizagens dos alunos ao longo das aulas. A elaboração do plano de aula foi realizada com base num template previamente estruturado, de acordo com as informações pertinentes a

incluir, tais como: a unidade didática a lecionar, a função didática, os objetivos da aula, o número da sessão de aula, o espaço da aula, material a utilizar, entre outros.

Segundo Mesquita et al. (2021), a organização do ensino deve respeitar uma sequência lógica das aprendizagens, promovendo uma evolução gradual da complexidade das tarefas e assegurando que cada nova competência assenta nas aprendizagens anteriormente consolidadas. Esta progressão permite aos alunos desenvolver as competências de forma estruturada, fornecendo uma aprendizagem mais consistente e significativa.

A parte principal do plano estava dividida nas fases inicial, fundamental e final. Para cada exercício indicava-se o tempo previsto de execução, o que ajudava a controlar a duração da aula e a garantir que os conteúdos fossem abordados. Incluía-se ainda os elementos críticos, ou seja, os aspetos que os alunos deveriam dominar, bem como a descrição da situação de aprendizagem, que definia o contexto e as condições em que o exercício seria realizado. Para Mesquita et al. (2021), a explicitação dos critérios de êxito facilita a orientação da prática, apoia a intervenção do professor através do feedback e contribui para que os alunos desenvolvam uma maior capacidade de autorregulação e reflexão sobre o seu desempenho.

Na prática, a fase inicial da aula era dedicada a preparar os alunos, física e mentalmente, para a aprendizagem dos conteúdos. Utilizava jogos ou exercícios simples que incluíssem algum conteúdo técnico, permitindo ganhar tempo e captar a atenção da turma logo no início. Sempre que possível, integrava também momentos de desenvolvimento da aptidão física nesta fase, de forma a reforçar hábitos de prática regular e criar uma rotina consistente.

Durante a fase fundamental, pretendia lecionar os conteúdos que estavam previamente definidos no planeamento anual, com o objetivo de desenvolver todas as habilidades técnicas e táticas das várias modalidades desportivas. Ademais, procurei permitir tempo de prática suficiente para que os alunos experimentassem, errassem e corrigissem as execuções, mas também, tentei

não prolongar por demasia o tempo de cada exercício e na repetição dos mesmos, de modo a permitir o desinteresse dos alunos.

Foi importante realizar uma constante adaptação do plano de aula às necessidades e características específicas dos alunos, procurando sempre aprimorar e ajustar a experiência de aprendizagem dos alunos.

4.4. Reflexões de Aula

A reflexão sobre a prática docente assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que permite analisar de forma crítica as decisões tomadas, identificar aspectos a melhorar e procurar novas estratégias de intervenção. Este processo implica uma procura contínua de conhecimento e uma avaliação constante das metodologias utilizadas, com o objetivo de tornar o ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos alunos.

Segundo Nóvoa (1991), a inovação e a mudança no contexto educativo encontram-se associadas ao desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte do professor. A complexidade crescente das situações presentes no contexto escolar exige que o docente seja capaz de analisar diferentes possibilidades de intervenção, tomar decisões, adaptar-se a situações inesperadas e encontrar soluções adequadas aos desafios que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Perrenoud (1993) refere que a realidade educativa não é previsível nem repetitiva, tornando-se necessário que o professor desenvolva capacidade de adaptação e mobilize diferentes conhecimentos e recursos perante as diversas situações que ocorrem no quotidiano escolar. Assim, uma atitude reflexiva permite ao docente aperfeiçoar a sua prática, promover mudanças e evoluir enquanto profissional.

De acordo com Davis (2006), a reflexão não deve limitar-se à descrição dos acontecimentos, devendo permitir a análise das decisões tomadas, das suas consequências e da procura de alternativas que possam melhorar a intervenção pedagógica. No início do estágio pedagógico, senti algumas dificuldades em realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a minha prática docente. Contudo,

com o decorrer do processo, esta tornou-se uma rotina mais estruturada e integrada no meu trabalho enquanto professor. A reflexão permitiu-me identificar aspetos positivos, reconhecer dificuldades e compreender quais as estratégias que apresentavam melhores resultados junto dos alunos. Paralelamente, as conversas e momentos de análise com o Professor Cooperante (PC) contribuíram significativamente para a minha evolução, uma vez que promoveram uma constante reflexão sobre as opções metodológicas adotadas e sobre o impacto das mesmas no processo de aprendizagem dos alunos.

4.5. Gestão de Aula e Estratégias de Intervenção

Este ponto, na minha opinião, tem um impacto significativo na forma como os alunos se envolvem e participam nas atividades propostas. Ao longo do ano letivo, procurei aplicar diferentes estratégias pedagógicas, ajustando a minha intervenção às necessidades da turma e procurando promover maior interesse, participação e dedicação por parte dos alunos durante as aulas. Desde o início do ano, houve alguma preocupação minha em criar um clima positivo durante as aulas de EF. Uma das estratégias de intervenção utilizadas foi o cumprimentar todos os alunos (pelo menos os que se sentiam mais confortáveis em fazê-lo) no início e final de cada aula, para estabelecer uma relação de confiança e de proximidade.

No início das aulas, procurava realizar uma breve revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente, permitindo consolidar aprendizagens e estabelecer uma ligação entre os diferentes momentos do processo de ensino. Esta estratégia encontra-se de acordo com Siedentop (1991), que realça a importância de, nas fases iniciais da aula, o professor apresentar os objetivos a alcançar e estabelecer uma relação entre os conteúdos da aula atual e as aprendizagens realizadas anteriormente.

A observação de aulas por parte da PC, e os seus feedbacks, fizeram-me perceber situações reais que aconteciam durante a aula que eu não identificava como um problema. Por exemplo, a disposição dos alunos durante momentos

de instrução, que influenciava como captavam a informação. Fatores como distrações provocadas pelos colegas ou a posição em relação ao professor, no seu campo visual, revelaram-se importantes para a eficácia da comunicação, da atenção e da aprendizagem. Ao longo do estágio, e através das reflexões realizadas com o PC, fui atribuindo progressivamente maior responsabilidade aos alunos em algumas tarefas de organização da aula, nomeadamente na preparação, recolha dos materiais utilizados. Esta estratégia contribuiu para uma gestão mais eficiente dos momentos de transição, permitindo reduzir tempos de espera e aumentar o tempo efetivo de participação motora dos alunos.

Na primeira aula do ano letivo, com o objetivo de criar algum tipo de reação e disponibilidade emocional, de modo a darem-se a conhecer, realizei um jogo com uma bola de praia, com frases, quer sejam desportivas ou por escolhas pessoais, por completar, sendo que os alunos teriam de completar as mesmas. Esta dinâmica de grupo, fez com que os alunos se expressassem mais e interagissem mais com o professor.

Na perspetiva de rentabilizar tempo, surgiram várias estratégias de intervenção em que, por vezes, os alunos atrasavam o tempo útil motor na aula pela demora na montagem e desmontagem do material, sobretudo nas aulas de ginástica. Segundo Siedentop (1991), uma gestão eficaz da aula não deve centrar-se apenas na reação aos comportamentos problemáticos, mas sobretudo na criação de um ambiente preventivo, no qual os alunos conhecem as expectativas, os procedimentos e as responsabilidades que devem assumir. Logo, apliquei uma estratégia nas montagens com um torneio interturmas, com a contabilização do tempo nas respetivas montagens. Os alunos de cada turma tentavam superar a outra turma, sendo assim rentabilizados por cerca de largos minutos. Outra estratégia utilizada, consistiu na criação de sinais acompanhados com um apito para tornar os momentos de instrução e de feedback mais eficientes. O uso do apito era utilizado para interromper a aula quando era necessário transmitir alguma informação. Assim, quando era soado o apito e o professor levantava um braço, os alunos deveriam permanecer no sítio e ouvir a instrução do professor. Quando eram levantados dois braços, com o apito em simultâneo, estes deveriam se dirigir ao professor, formar um semicírculo e

permanecer calados. Uma outra estratégia, consiste no alinhamento dos alunos sobre a linha dos três pontos do campo de basquetebol, após o aquecimento geral, sendo que um aluno à escolha do professor, comandaria o aquecimento específico.

A implementação destas rotinas contribuiu para uma gestão mais eficaz da aula, diminuindo os tempos de espera e aumentando o tempo disponível para a prática, além de promover maior autonomia dos alunos na compreensão dos procedimentos e das regras de funcionamento da aula.

O feedback pedagógico assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que uma simples transmissão de informação, este permite ajustar o comportamento dos alunos, corrigir erros e reforçar o desempenho desejado. Segundo Rosado e Mesquita (2009), o feedback representa uma intervenção pedagógica que resulta da análise da prestação do aluno e que tem como objetivo modificar ou melhorar a sua resposta futura. Logo, ao longo do estágio, procurei utilizar o feedback frequentemente, utilizando sobretudo o feedback prescritivo e interrogativo, sendo estes tipos de feedback mais apreciados por parte dos alunos, com o objetivo de ser sucinto e objetivo, de modo a aumentar a capacidade de análise dos alunos.

No início do ano letivo, uma aluna manifestou limitações decorrentes da sua condição clínica. Devido às suas limitações, professores de anos anteriores optavam por não lhe atribuir tarefas durante as aulas de EF, sendo que esta permanecia em aula, sem uma participação ativa, apresentando uma atitude desmotivadora em relação às aulas de EF. Esta situação, levou-me a refletir sobre a importância de garantir uma participação ativa a todos os alunos independentemente das suas restrições e tenham oportunidade de participar no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesta informação, procurei adaptar as tarefas ao longo do ano letivo, e garantir à aluna uma participação ativa que permitisse aumentar as suas capacidades físicas e mentais, dentro das suas limitações. Nas modalidades de menor impacto e contato físico, realizava as aulas com as adaptações necessárias. Nas restantes situações, eram-lhe atribuídas funções relacionadas com a observação das execuções dos colegas,

fichas de trabalho relacionadas com o contexto da aula, por vezes, realizava apoio lateral em situações de jogo reduzidas, arbitragem, apoio à organização dos exercícios e à análise de aspetos técnicos e táticos. Esta abordagem assenta no Modelo de Competência, sendo que a aprendizagem deve ir além da aquisição de habilidades técnicas, procurando desenvolver alunos capazes de aplicar conhecimentos. Metzler (2017) refere que os modelos de ensino orientados para o desenvolvimento da competência procuram criar experiências de aprendizagem autênticas, promovendo a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, considero que consegui estabelecer um clima de aula positivo, favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. A construção de um ambiente de aprendizagem adequado é um processo gradual, que exige consistência, adaptação e uma atenção permanente às características da turma. Cada grupo de alunos apresenta dinâmicas próprias, sendo essencial que o professor consiga ajustar a sua intervenção às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Neste sentido, Carrer (2008) destaca a importância do professor estar preparado para lidar com situações imprevisíveis, uma vez que estas fazem parte do contexto educativo e podem constituir oportunidades para desenvolver a capacidade de resolução de problemas e adaptação pedagógica.

4.6. Observação de Aula

A observação assumiu um papel fundamental durante o processo de formação, uma vez que permitiu compreender melhor o contexto em que estava inserido e refletir sobre a realidade pedagógica envolvente. Este processo possibilitou a recolha de informações relevantes para analisar as práticas desenvolvidas e identificar aspetos que poderiam ser melhorados na intervenção docente. Segundo Ferreira (2013), a observação de aulas não deve limitar-se à recolha de dados, devendo ser acompanhada por uma reflexão crítica sobre aquilo que é observado, levando o professor a questionar e a analisar as suas decisões e estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Durante as minhas observações de aula, utilizei o tipo de observação não sistemática, que permite um registo mais livre dos acontecimentos, mas com algumas diretrizes sobre as principais intencionalidades do trabalho de observação, tais como a organização da aula, instrução e feedback, clima da aula, entre outras. Enquanto observador, procurei analisar diferentes formas de gestão e organização das tarefas propostas, refletindo sobre a sua adequação às características dos alunos e às exigências de cada situação. Este processo permitiu identificar estratégias de intervenção diferenciadas, contribuindo para uma melhor preparação e condução das aulas. Durante as observações realizadas, tive como principal objetivo registar os aspetos mais relevantes, nomeadamente os pontos positivos, as dificuldades identificadas e as possíveis alterações que poderiam ser implementadas na prática pedagógica.

Ao longo deste processo, as aprendizagens adquiridas foram bastante significativas, uma vez que reforçaram a importância da análise, da discussão e da reflexão após a intervenção pedagógica. Estes momentos revelaram-se essenciais para a evolução enquanto docente, permitindo desenvolver novas estratégias de ensino, ajustar a prática às necessidades dos alunos e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

4.7. Modelos de Ensino

Segundo Metzler (2005), os modelos de ensino constituem uma abordagem mais abrangente do que os métodos, estratégias ou estilos de ensino. Estes modelos orientam o professor em todo o processo de ensino, desde o planeamento até à avaliação. Além disso, ajudam a definir objetivos, organizar as atividades de forma estruturada e a compreender a sequência das aprendizagens.

De acordo com os níveis iniciais de desempenho dos alunos das minhas turmas, pretendi analisar e adequar cada modalidade de ensino e selecionar o modelo de ensino a que melhor se adequa, dadas as circunstâncias dos níveis comportamentais das turmas e o roulement do espaço disponível. De acordo

com Mesquita e Graça (2011), não há um modelo de ensino que possa ser considerado universalmente eficaz para todos os alunos e situações pedagógicas, a escolha do modelo deve considerar as características dos intervenientes, os objetivos definidos e o contexto onde ocorre a aprendizagem. Neste sentido, ao longo do ano letivo, recorri a diferentes modelos de ensino, procurando adaptar a intervenção pedagógica às necessidades da turma e proporcionar experiências de aprendizagem mais diversificadas e enriquecedoras. Foram explorados vários modelos, o que contribuiu para o enriquecimento pessoal, visando observar quais os modelos mais adequados aos alunos e à modalidade a lecionar. Foi uma forma de diversificar estratégias e verificar quais os modelos mais adequados aos contextos e a cada modalidade.

Durante o estágio, utilizei frequentemente o Modelo de Instrução Direta (MID), sobretudo em fases iniciais das UD, ou quando era necessário introduzir novas técnicas mais complexas. Em modalidades como o badminton, natação e atletismo (salto em altura e barreiras), em fases iniciais ou na inserção de técnicas novas, iniciei as aprendizagens com a explicação e várias demonstrações da técnica, acompanhado com um feedback sistemático e prescritivo. Esta abordagem permite facilitar a aquisição das competências técnicas e preparar os alunos para situações práticas mais complexas e autónomas.

O Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEPJC) surge como uma alternativa às abordagens tradicionais centradas na técnica, colocando o jogo e a compreensão tática como ponto de partida para a aprendizagem (Bunker & Thorpe, 1982). O MEPJC foi um dos modelos mais utilizados ao longo do meu EP, sobretudo na leção dos jogos desportivos (JD) coletivos, no qual procurei aplicar essencialmente formas modificadas de jogo, permitindo que o aluno enfrentasse e raciocinasse sobre situações reais de jogo desde o início, compreendendo primeiro o jogo e tomando decisões, ao invés da aplicação de exercícios de forma isolada, que frequentemente leva à desmotivação dos alunos nas aulas de EF. Como principais variáveis do jogo, optou-se por diversas situações de jogo reduzidas e no número de alunos por exercício, bem como nas

regras adaptadas e nos espaços ajustados, de acordo com a finalidade do exercício. A intenção deste modelo privilegia sempre a capacidade de resolução de problemas, a compreensão do problema tático e a transferência para o jogo formal. Modalidades como o futebol, basquetebol e andebol tiveram, principalmente, a abordagem deste modelo nas aulas de EF.

No entanto, numa das turmas, os alunos demonstravam menor motivação e participação, tal como foi identificado nas avaliações diagnósticas. Além disso, vários alunos não conseguiam realizar as aulas por motivos de lesão ou por razões médicas devidamente justificadas. Perante esta situação, optei por utilizar um modelo híbrido, baseado no Modelo de Competência. Este modelo permitiu que os alunos participassem em situações de jogo adaptadas e, ao mesmo tempo, assumissem outras funções relacionadas com a organização das atividades desportivas. Desta forma, foram criados dois grupos de competências que se complementavam. Segundo Graça e Mesquita (2023), são apresentados outros dois modelos alternativos, um apropriado para os JD de invasão (Modelo de Competência) e outro para um JD de não-invasão, o voleibol (Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ)).

Para o ensino da modalidade do voleibol, o modelo MAPJ é utilizado como uma alternativa aos modelos de ensino tradicionais, uma vez que privilegia a compreensão do jogo e a tomada de decisão dos alunos. Este modelo procura que os alunos desenvolvam simultaneamente as dimensões tática, técnica, cognitiva e social, através de uma progressão das tarefas ajustadas ao nível de desempenho dos alunos (Mesquita, Afonso, Coutinho & Araújo, 2023). As tarefas propostas são organizadas de forma progressiva, com a inserção de jogos reduzidos na rede, com a aproximação do jogo na sua forma formal. Esta progressão permite aos alunos que adquiram conhecimentos e compreendam a lógica do jogo do voleibol, progredindo para situações de maior complexidade.

Uma frase marcante que me fez refletir sobre este modelo, numa aula prática, revelando a importância deste modelo e, de certa forma, refletindo a sua ideia-chave, é “ensina-se o jogo jogando, sendo a técnica um meio e não um fim”.

Sobre o modelo utilizado para as aulas de atletismo, o Modelo da Educação Desportiva (MED), é um modelo concebido para proporcionar experiências desportivas autênticas e pedagogicamente enriquecedoras a alunos no contexto das aulas de EF (Siedentop, 2002). Ao longo das aulas de atletismo, estimou-se a conservação do registo de resultados e estatísticas dos desempenhos, quer sejam individuais ou de grupos, com a atribuição de papéis e funções, quer sejam de treinadores, árbitros ou capitães de equipa, que sustentam os ideais deste modelo. Neste contexto, é essencial valorizar a competição como uma parte importante da experiência desportiva, promovendo sempre o respeito e os valores associados ao desporto. Esta abordagem contribui para uma maior participação dos alunos e para o seu desenvolvimento individual (Graça & Mesquita, 2023). Com isto, senti um maior entusiasmo por parte dos alunos em querer praticar esta modalidade, por superar as expectativas dos alunos às ideias iniciais que estes tinham da modalidade, com a criação de dinâmicas interativas, havendo uma maior motivação e disponibilidade dos mesmos.

O MID foi utilizado em certos momentos ao longo do estágio, em modalidades/conteúdos que exigiam uma maior componente técnica ou tática, em que também a pouca autonomia de alguns alunos condicionou a lecionação de modelos alternativos. Este modelo permite um maior controlo da turma, aumenta o tempo útil motor e garante que os alunos recebem instruções claras e objetivas. Ademais, o professor assume um papel central na organização e condução da aula, na qual as progressões de aula ocorrem do mais simples para o complexo, de forma sequencial. Bento (2003), defende que a apresentação clara das tarefas, a definição de objetivos e o feedback pedagógico são aspetos fundamentais para promover aprendizagens consistentes e favorecer o desenvolvimento das competências motoras.

O modelo utilizado para a ginástica acrobática e algumas aulas da ginástica de solo foi o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), associado aos contributos de Slavin (1995). Este modelo baseia-se na organização dos alunos em pequenos grupos de trabalho, nos quais os elementos assumem um papel ativo e colaborativo no desenvolvimento das aprendizagens. De acordo com Metzler (2017), a aprendizagem cooperativa pressupõe que os alunos trabalhem

em conjunto durante um determinado período ou na realização de tarefas específicas, partilhando responsabilidades e contribuindo mutuamente para alcançar objetivos comuns. Durante as aulas, foram propostas aos alunos várias execuções técnicas da modalidade, com a demonstração anterior de figuras, onde estes teriam de elaborar as figuras com o respetivo feedback corretivo do professor. Esta abordagem permitiu criar dinâmicas de aula que não observei noutros modelos de ensino, em que os alunos demonstraram entusiasmo e interesse no decorrer das aulas. Além disso, após algumas montagens de figuras, com as respetivas correções técnicas da modalidade, os alunos foram convidados a criar uma coreografia final, que serviria para a classificação final da modalidade. Identifiquei aspetos positivos neste processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Através da aplicação de diferentes modelos de ensino, foi possível compreender as vantagens e limitações associadas a cada abordagem, permitindo uma análise mais consciente sobre aqueles que melhor se adequavam às características dos alunos. Esta experiência contribuiu para identificar as estratégias que promoviam melhores aprendizagens, maior envolvimento e maiores níveis de motivação por parte dos alunos.

5. Processo de Avaliação das Aprendizagens

Durante o meu estágio, a avaliação constitui uma das áreas que mais desafios me colocou. Em alguns momentos do ano letivo, tive de quantificar o desempenho dos alunos e mencionar uma avaliação aos mesmos. Avaliar de maneira justa, sem que estivesse a ser mais ou menos injusto com os alunos, bem como garantir de que a avaliação a ser entregue aos alunos e respetivo conselho de turma, fosse a mais correta, foi uma experiência desafiante e marcante. Utilizei a avaliação, não apenas para quantificar o desempenho dos alunos, mas sim como ferramenta, sobretudo uma forma de medir o desempenho dos alunos e ajustar a dificuldade e sequência dos exercícios ou utilizar a avaliação como ferramenta pedagógica de desenvolvimento dos alunos.

5.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica serve como ponto de partida para a construção de todo este documento, no que toca à análise inicial dos alunos que permite definir prioridades e objetivos do caminho que pretendemos guiar a turma. É um processo pedagógico realizado no início do ano letivo com o objetivo de avaliar o nível inicial dos alunos relativamente às suas capacidades físicas, técnicas, táticas, cognitivas e sociais. É utilizada no início de uma unidade didática, bem como do planeamento anual de trabalho.

Segundo Metzler (2000), a avaliação constitui um processo essencial no ensino, permitindo identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos durante um determinado período. A análise dos resultados obtidos possibilita ao professor avaliar a qualidade dessas aprendizagens e fundamentar a tomada de decisões, com o objetivo de ajustar a sua intervenção pedagógica e promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Foram utilizados como instrumentos de recolha, a utilização de tabelas de observação direta com a utilização de checklists sobre as habilidades motoras nas atividades físicas, bem como a análise dos testes de aptidão física. Após uma análise dos níveis de desempenho dos alunos, é possível identificar o nível individual e da turma. Por vezes, surgiram algumas dúvidas de onde situar a turma em grupos de maior heterogeneidade, como era possível verificar na turma do 7º ano, sendo que em certas modalidades desportivas, houve a separação da turma por níveis de desempenho, permitindo aos alunos treinar as suas dificuldades, sem que fosse demasiado desmotivador ou desajustado às suas capacidades.

5.2. Avaliação Formativa

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa constituiu um elemento permanente da minha prática pedagógica, permitindo acompanhar de forma regular a evolução dos alunos. Assume-se como um processo contínuo de

recolha de informação sobre as aprendizagens, possibilitando identificar dificuldades, reconhecer progressos e ajustes na atuação profissional. Segundo Bento (2003), a avaliação deve estar integrada no processo de ensino, permitindo ao professor obter informação permanente sobre a evolução dos alunos e ajustar a sua intervenção às necessidades destes. Assim, a avaliação deixa de assumir meramente uma função classificativa, mas sim como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Fernandes (2009) acrescenta que a principal finalidade da avaliação formativa é melhorar as aprendizagens, através da utilização sistemática da informação recolhida para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, a avaliação deixa de representar apenas como um momento de avaliação, e sim, um processo ativo na interação de professor-aluno.

Neste sentido, a Portaria n.º 59/2019, de 28 de agosto, no artigo 7.º, destaca a importância da avaliação formativa. Esta deve ser realizada de forma contínua e sistemática, permitindo acompanhar a aprendizagem dos alunos e ajustar o processo de ensino sempre que necessário. Para isso, podem ser utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação.

Durante o estágio, procurei utilizar a avaliação formativa em todas as UD, recorrendo à observação sistemática, ao registo do nível de desempenho dos alunos, bem como ao fornecimento de feedback corretivo. Logo, assim é possível reajustar a progressão das tarefas e ajustar a dificuldade dos exercícios.

5.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é uma componente de avaliação que ocorre, geralmente, no final de cada UD ou etapa de aprendizagem, cujo objetivo passa por determinar o nível de desempenho alcançado pelos alunos face aos objetivos definidos inicialmente, permitindo aferir a progressão das suas aprendizagens. Esta não deve ser vista meramente com vista às classificações finais, mas sim como um processo que integra diferentes dimensões do desenvolvimento do aluno. Assim, procura-se avaliar não apenas o resultado final, mas também a

evolução individual do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

Na escola cooperante, existem documentos orientadores para os critérios gerais e específicos de avaliação, nos quais, por norma, todos os professores do departamento devem cumprir as orientações. Este documento foi elaborado pelo mesmo departamento, seguindo as orientações estabelecidas pelas Aprendizagens Essenciais, que definem os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar (Direção-Geral da Educação, 2018).

A atribuição dos critérios gerais de avaliação, eram divididos por 70% nas atividades físicas e 30% na aptidão física e conhecimentos. Esta distribuição, na minha ótica, era um pouco desajustada à realidade dos níveis de desempenho dos alunos, sobretudo sobre o peso que a aptidão física levava, sendo que existiam alunos com uma grande capacidade de raciocínio, resolução de problemas e bom domínio técnico, no entanto, tinham grandes dificuldades nas flexões de braços e abdominais, a que lhes levou a um declínio na sua classificação final.

A existência de um momento específico de avaliação, durante as aulas, fez-se sentir pelos alunos, momentos de maior empenho e concentração, face a estes de se responsabilizarem a obter a sua melhor versão, de modo a obter um melhor nota na classificação final, exceto àqueles que se sentiam sob pressão ou se sentiam desconfortáveis ao serem avaliados. Após uma atribuição de notas, as notas eram debatidas individualmente ou em grupo, de modo a haver uma reflexão por parte dos alunos sobre o seu empenho e os aspetos a melhorar, a cada desafio proposto pelo professor.

Durante o estágio, deparei-me com uma situação para a qual não me sentia muito preparado. Uma aluna apresentou uma condição de saúde que a impedia de participar na aula de EF, nas mesmas condições dos colegas, uma vez que esta deveria evitar o contacto físico e atividades que envolvam impactos. Após a entrega de uma declaração médica relativa à dispensa de atividade física, tornou-se necessário o enquadramento legal aplicável e a adaptação da minha

intervenção pedagógica à situação da aluna. Neste contexto, o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, de 23 de agosto, no artigo 29.º, refere que um aluno pode ser dispensado das atividades de Educação Física ou do desporto escolar por motivos de saúde, desde que estes sejam comprovados através de declaração médica. Esta declaração deve indicar as limitações ou contraindicações à prática de atividade física, permitindo ao professor adaptar as tarefas às necessidades do aluno ou, quando necessário, dispensá-lo da atividade. Perante esta situação, procurei assegurar a inclusão da aluna, atribuindo-lhe tarefas compatíveis com as limitações da aluna.

Apesar das limitações da aluna, participou nas aulas de EF sempre que as atividades fossem compatíveis com as restrições médicas. Nas situações em que comprometia a sua segurança, esta realizava situações isoladas, mas sem perder a dinâmica de grupo da turma. Por exemplo, no andebol eram realizados exercícios de situações de jogo reduzido, a aluna entrava como apoio lateral, sendo um joker (pertencia à equipa que possuía posse de bola). Assim, permitia à aluna uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que os critérios gerais de avaliação do Departamento de EF não preveem especificamente situações de alunos com dispensa parcial da prática de atividade física, foi necessário definir e ajustar ao caso concreto.

5.4. Conceção sobre a Avaliação

A avaliação é uma parte importante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite recolher e analisar informações sobre o progresso e as aprendizagens dos alunos.

De acordo com Fernandes (2005), a avaliação deve fazer parte do processo de ensino de forma contínua, permitindo acompanhar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Assim, a avaliação deve ser vista principalmente como um recurso para orientar e melhorar o ensino e a aprendizagem, e não apenas como uma forma de atribuir classificações.

Surgiram situações em que determinados alunos manifestaram insatisfação relativamente à sua classificação final, pela falta de esforço dos mesmos. Em vários casos, os alunos refletiram e expressaram o desejo de alcançar melhores desempenhos no semestre seguinte. Foi possível ver a evolução desses alunos e corresponderam ao compromisso assumido.

Senti uma evolução ao longo do ano letivo, sendo que numa fase inicial, havia uma grande preocupação muito centrada na atribuição de classificações e de momentos formais de avaliação. Contudo, a experiência proporcionada pelo estágio, permitiu-me compreender que a avaliação é um processo contínuo e integrado no ensino, que exige uma observação sistemática e recolha constante de informação.

Um dos exemplos mais marcantes aconteceu na UD de Voleibol. Através da avaliação diagnóstica, os alunos apresentavam várias dificuldades na execução técnica da manchete e do serviço por baixo. Perante esta situação, foi necessário reajustar o número de aulas desta UD às habilidades técnicas básicas e avançar com progressões pedagógicas mais simples.

Em suma, a avaliação é um processo dinâmico e reflexivo que beneficia tanto o professor como os alunos. Ao professor, porque fornece um conjunto de informações necessárias para orientar a sua intervenção, e aos alunos, porque lhes permite conhecer o seu nível de desempenho e reconhecer as suas dificuldades.

6. Participação na Vida Escolar

6.1. Desporto Escolar

Na Região Autónoma dos Açores, o Desporto Escolar é coordenado pela Direção Regional da Educação e Administração Educativa (DREAE), encontrando-se enquadrado por regulamentação definida pelo Governo Regional. Segundo o artigo 110.º do Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A,

de 31 de maio, a organização do Desporto Escolar açoriano contempla diferentes níveis de participação. O primeiro nível integra as atividades desportivas realizadas nas escolas; o segundo corresponde aos Jogos Desportivos Escolares; o terceiro engloba a participação em atividades físicas e desportivas, com ou sem ligação ao contexto federado; e o quarto nível diz respeito à representação em iniciativas do Desporto Escolar de âmbito nacional e internacional.

A adesão dos alunos às atividades desenvolvidas no âmbito do Desporto Escolar ocorre de forma voluntária, sendo estas acompanhadas e orientadas por professores com formação adequada, responsáveis pela supervisão pedagógica destes nas práticas realizadas nos diferentes estabelecimentos de ensino da região.

Quanto aos Megas Escolares, constituem-se por várias fases, desde a fase escolar até à fase nacional. Na fase de escola, são geridas as mesmas por cada escola dos Açores, com o objetivo de incentivar os alunos da escola à prática da atividade física, bem como de proceder ao respetivo apuramento dos alunos da escola à fase seguinte.

Em relação às atividades desportivas escolares, ocorriam todas as quartas-feiras, para o ensino básico, e todas as sextas-feiras, para o ensino secundário, com o intuito também de representar a escola a nível regional, de acordo com os diferentes regulamentos das provas. Estas atividades são um trabalho conjunto dos vários professores que constituem o departamento, sendo que apenas são selecionados alguns dos professores para acompanhar os alunos nas mesmas competições. É do meu interesse acompanhar os alunos ao longo de todo o processo, desde os treinos até ao dia da dita competição entre as escolas dos Açores.

6.2. Megas Escolares

Os megas escolares são constituídos por duas provas, as quais, o Mega Sprint e o Mega Salto. Estas integram o programa de atividades escolares organizado pela DREAE.

De acordo com o plano anual de atividades, proposto pelo departamento de educação física, em que as atividades foram distribuídas pelos docentes de modo a responsabilizar em termos organizativos um docente por atividade, enquanto os restantes docentes assumem um papel colaborativo no dia da sua realização. Neste contexto, nesta atividade em particular, fui o responsável por toda a organização.

Definido pelo Conselho de Departamento de Educação Física, fiquei encarregue voluntariamente de organizar os mega na fase de escola, o Mega Sprint e Mega Salto, juntamente com a docente cooperante, fui como docente responsável de acompanhar os alunos, na fase de ilha, regional e nacional. Além disso, como é comum no dia do aniversário da escola, existe um torneio de salto em altura entre os alunos, onde fiquei responsável pela sua organização em conjunto com o docente que fundou este evento.

A organização de um evento desta natureza exige uma elevada capacidade de planeamento, gestão e resolução de problemas, refletindo um nível de exigência maior ao das próprias aulas de EF. Desde o início, foi necessário, em conjunto com a professora orientadora, definir objetivos e prazos a cumprir para a realização de tarefas necessárias à realização do evento.

Além disso, o apuramento de um aluno da ESMA para a fase final nacional, integrando a seleção dos Açores, implicou o acompanhamento de um docente da escola ao longo de todo o processo, desde a saída da ilha até ao seu regresso, no qual acabei por ser o responsável. Este acompanhamento pressupõe também o cumprimento de diversos procedimentos administrativos, como a preparação e entrega de documentação à DREAD, de modo a formalizar a inscrição do aluno e assegurar a validação de todos os dados necessários à

deslocação. Infelizmente, a viagem acabou por ser cancelada devido às condições atmosféricas que se faziam sentir na região.

6.3. A Minha Atividade Alusiva ao Dia na Semana Europeia do Desporto

A participação na escola e a relação com a comunidade são o que torna a experiência do docente completa e integral, sendo que a interação e o empenho exigido são fundamentais para que as tarefas sejam desempenhadas da melhor forma. Deste modo, tive todo o interesse em desenvolver atividades e apoiar atividades escolares relacionadas com a prática do exercício físico e cognitivo dos alunos.

A Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento integral dos jovens e crianças, pelo que devemos explorar e identificar novas formas de proporcionar satisfação e prazer aos jovens em praticar desporto, numa forma mais lúdica ou que lhes dê sentido e interesse em praticar o mesmo.

No entanto, considerei oportuno explorar esta vertente quando fizesse sentido. Assim, no final de setembro, celebrou-se a Semana Europeia do Desporto, durante a qual as escolas deram ênfase à prática da atividade física, tanto no contexto escolar como fora dele. Nesse âmbito, foi realizada uma atividade alusiva ao Dia da Semana Europeia do Desporto na Escola.

O principal objetivo desta iniciativa foi incentivar e promover a prática da atividade física e desportiva entre todos os alunos, sensibilizando-os para a sua importância. Além disso, esta atividade teve um carácter lúdico e de enriquecimento cultural, em que o foco seria dar prazer e motivação aos alunos para a realização das diferentes atividades físicas, muitas delas ainda desconhecidas por muitos. Embora a atividade tivesse como público-alvo todos os alunos da escola, foi programado um horário previsto para as turmas, que naquela manhã estariam em aula de educação física. No entanto, qualquer aluno, durante os intervalos da manhã, podia comparecer e escolher a atividade que fosse mais do seu agrado.

A realização desta atividade contou com o apoio e colaboração de todo o Departamento de Educação Física, bem como com o apoio do curso de PROFIJ – Técnico de Desporto da escola, cujos alunos e docentes estiveram envolvidos desde as reuniões de organização até ao dia da atividade. Os alunos foram distribuídos pelas diferentes estações de atividades, assumindo a responsabilidade pelas mesmas e pela instrução aos praticantes. Além disso, os funcionários colocaram toda a sua disponibilidade e ajuda para o que fosse necessário.



Figura 1- Cartaz de divulgação da atividade Semana Europeia do Desporto

6.4. Atividade 21ª Edição do Concurso de Salto em Altura

Em consonância com anos anteriores, propus ao Conselho do Departamento, organizar a 21ª Edição do Concurso de Salto em Altura. A atividade foi realizada no complexo desportivo da escola. O principal objetivo deste concurso consistiu em valorizar e incentivar os alunos, desde o ensino básico até ao secundário, à prática do atletismo, mais especificamente na disciplina de salto em altura, pelo que esta revela uma cultura desportiva consolidada e enraizada na comunidade educativa. O referido concurso contou com a participação de 25 alunos. A prova decorreu num ambiente bastante positivo e enriquecedor, no qual os participantes demonstraram respeito pelos valores desportivos.

A competição contou ainda com o apoio da Associação de Desportos da Ilha do Faial, através da presença de juizes oficiais responsáveis pela arbitragem e validação de marcas. Esta presença permitiu que as marcas obtidas pelos alunos fossem homologadas e reconhecidas pela Federação Portuguesa de Atletismo. Contudo, a presença de juizes oficiais contribuiu para a recriação de um contexto competitivo formal, proporcionando aos alunos uma experiência desportiva mais próxima da realidade federada.

Com o objetivo de facilitar o processo de inscrição e promover uma maior participação e adesão dos alunos, foram disponibilizados diferentes tipos de inscrição, nomeadamente, junto dos professores de educação física ou por meio de um código QR, de modo a corresponder às necessidades e preferências dos alunos e incentivá-los à sua inscrição.

No final, realizou-se a cerimónia de entrega de prémios, com diferentes tipos de categorias, tais como o vencedor/a da competição, o aluno com a melhor impulsão (calculado com base na diferença da altura do aluno e a altura saltada), a melhor técnica de salto, correspondente à técnica de “Fosbury Flop” que é ensinada nas aulas de EF e o recorde da escola, que acabou por ser estabelecido um novo máximo saltado por uma aluna feminina na sua categoria.



Figura 2- Cartaz de divulgação e inscrições dos alunos por QR code no concurso de salto em altura

6.5. Direção de Turma

O trabalho de direção de turma foi sendo acompanhado ao longo do ano letivo, através da turma do PC. As principais funções de um diretor de turma (DT) tendem a estabelecer uma ligação entre a escola e os encarregados de educação/família, tendo o aluno como foco principal. Logo, desde já, assumir um papel de direção de turma é uma função de extrema importância para com a escola e o crescimento escolar dos alunos.

Sá (1997) destaca a importância do papel do DT, considerando-o uma função de grande relevância no contexto escolar e reconhecida pelos professores como essencial para o funcionamento da escola. Esta afirmação realça a dimensão e a firmeza necessárias num DT, ao longo de um ano letivo.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 19/2023/A de 31 de maio, o DT possui um momento semanal de 45 minutos para tarefas administrativas e mais um segmento de 45 minutos para atendimento aos encarregados de educação. Algumas das tarefas demonstradas pelo PC, que devem ser realizadas durante todo o ano letivo, são manter atualizadas as informações de contacto com os encarregados de educação, verificar semanalmente avisos de faltas, ocorrências ou faltas disciplinares e comunicar, preferencialmente pela plataforma digital.

De um modo geral, é o principal interlocutor dos encarregados de educação, convocados através do DT (são orientações habitualmente definidas por cada escola). Além disso, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, tendo por base a abordagem de algumas das questões de cidadania e de comportamentos de desvio dos mesmos. Um DT representa, de alguma forma, uma das figuras “paternas” na escola para com os alunos, com o intuito de acompanhar o crescimento e desenvolvimento escolar destes.

6.6. Conselhos de turma

Nos termos do artigo 89.º do Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio, o conselho de turma é composto pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação. Quando nos conselhos de turma forem abordados assuntos de avaliação, o delegado de turma e o representante dos encarregados de educação não poderão participar, de modo a garantir a confidencialidade e a imparcialidade do processo avaliativo.

Compete ao conselho de turma garantir que as avaliações realizadas pelos docentes respeitem as orientações delineadas pelo conselho pedagógico, promovendo a equidade e coerência do processo de avaliação. Também, analisar o percurso escolar dos alunos, refletir sobre os resultados obtidos, identificar dificuldades de aprendizagem, bem como delinear estratégias e medidas que contribuam para o sucesso escolar dos alunos.

Na minha primeira reunião do conselho de turma, numa reunião intercalar a meio do primeiro semestre, senti um peso de responsabilidade e nervosismo por não saber o desenvolvimento nem como se processaria. A comunicação e preparação prévias são, contudo, um fator determinante para este tipo de reuniões, bem como a organização diária do professor. Foi uma experiência interessante e positiva e correspondeu às expectativas, pois como no início do ano letivo, existiram várias reuniões do departamento de EF e fui o secretário, de uma delas, onde desenvolvi uma ata, foi um ambiente mais familiar.

7. Estudo de investigação

Por várias vezes, debati-me com a questão da desmotivação de alguns alunos nas minhas aulas de EF, com as possíveis causas e as suas motivações. Algumas das causas demonstravam ter peso por experiências passadas e pela sua relação direta com a disciplina, pois desde o início do ano letivo, alguns alunos já demonstravam ter atitudes que prevaleciam do ano anterior. Ademais, a falta de motivação é um fator de elevada importância nas aulas de EF para a sua realização e a criação de um clima de aula positivo.

Nas aulas de EF, o interesse e a vontade dos alunos em participar numa determinada tarefa estão relacionados com as suas expectativas e experiências. A motivação assume, assim, um papel determinante na forma como os alunos se comportam, participam e se envolvem nas aprendizagens propostas. Uma mesma atividade pode representar um desafio acessível para um aluno e uma dificuldade significativa para outro, tornando essencial que o professor reconheça as diferenças individuais existentes na turma. Desta forma, cabe ao docente adaptar as suas estratégias e propostas de trabalho, procurando responder às necessidades de cada aluno e promover uma maior participação e empenho no processo de aprendizagem.

7.1 A motivação como meio de melhoria de desempenho dos alunos nas aulas de educação física

7.1.1 Introdução

A presente investigação foi realizada no âmbito do EP, integrado no 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A investigação desenvolvida

integra uma das componentes deste processo formativo, procurando incentivar uma postura mais reflexiva e crítica por parte do professor-estagiário. Através da análise da própria intervenção pedagógica e das características do meio escolar envolvente, pretende-se compreender melhor a realidade educativa, identificar aspetos passíveis de melhoria e contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais enquanto docente. O estágio profissional constitui um espaço privilegiado para a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a realidade complexa da prática docente, permitindo ao futuro professor desenvolver uma postura reflexiva e investigativa sobre a sua intervenção pedagógica (Batista & Queirós, 2013).

A construção de um ambiente motivador nas aulas de EF é essencial para promover melhores aprendizagens, uma vez que influencia a relação entre o professor, os alunos e as diferentes situações que acontecem durante a aula. Neste sentido, o professor assume um papel importante na criação desse ambiente, devendo utilizar estratégias de ensino adequadas que incentivem a participação, o interesse e o envolvimento dos alunos. Desta forma, é possível desenvolver uma relação positiva entre todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A motivação dos alunos constitui uma das razões mais importantes para a qualidade das aprendizagens nas aulas de EF, influenciando diretamente a forma como participam, se empenham e respondem às propostas do professor. O ambiente motivacional criado durante as aulas resulta da interação entre diversos fatores, como a relação estabelecida entre professor e alunos, as estratégias de ensino adotadas e as experiências proporcionadas, podendo influenciar significativamente o decorrer da aula e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A falta de motivação dos alunos constitui um dos desafios mais frequentes enfrentados pelos professores no contexto escolar. Segundo Bento (1989), a relação dos alunos com a EF e com o desporto tende a sofrer alterações ao longo da escolaridade, verificando-se uma diminuição da atitude positiva inicialmente demonstrada nos primeiros anos de ensino.

A motivação representa um fator determinante para a qualidade do envolvimento dos alunos, influenciando a persistência, o esforço e a participação

nas atividades de aprendizagem (Ryan & Deci, 2017). Sendo este um fator determinante, nas aulas de EF, a motivação dos alunos pode variar de acordo com diferentes fatores, como as características individuais, as experiências anteriores, os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas pelo professor. Assim, torna-se fundamental compreender os motivos que influenciam a participação e o envolvimento dos alunos, reconhecendo que cada aluno apresenta necessidades, interesses e formas de motivação distintas.

Além disso, sem a motivação dos alunos para as aulas de EF, todo o propósito da intenção de ensino-aprendizagem torna-se insignificante, já que esse é o meio de propulsão para que toda a aprendizagem seja mais eficaz e exista uma vontade maior de realizar as atividades propostas durante as aulas.

Este estudo pretende compreender os fatores que estão na base das atitudes dos alunos nas aulas de EF e, assim, entender quais as práticas associadas e os motivos dos alunos para as mesmas. Os objetivos gerais do estudo são conhecer os níveis motivacionais dos alunos nas aulas de EF, bem como identificar estratégias de ensino capazes de elevar os níveis motivacionais dos alunos, visando a melhoria do ensino. Ainda, procurou-se identificar, a partir da perspectiva dos próprios alunos, quais as alterações ou estratégias que poderiam ser implementadas no contexto das aulas de EF, com o objetivo de torná-las mais motivadoras e estimular um maior envolvimento dos alunos. Deste modo, a motivação dos alunos não deve ser compreendida como uma característica exclusivamente individual, mas como um fenómeno influenciado pelo contexto pedagógico criado pelo professor, pelas relações estabelecidas e pelas experiências proporcionadas durante as aulas de EF (Deci & Ryan, 2000).

7.1.2. Metodologia

Amostra

Neste estudo participaram 35 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 14,09$; $DP = 1,69$), sendo que 12 são do sexo masculino e 23 do sexo feminino (figura 3 e 4). A amostra consta com alunos de duas turmas de ciclos de ensino diferentes, nomeadamente do 7º e 10º ano de escolaridade,

sendo que a idade mais representada foi a de 12 anos, correspondendo a 31,4% da amostra (n=11), seguindo-se os participantes com 16 anos (22,9%; n = 8) e 15 anos (20,0%; n = 7).

Este estudo foi realizado com alunos da Escola Secundária Manuel de Arriaga, da cidade da Horta, na ilha do Faial, Açores.

A frequência da disciplina de EF destes alunos era constituída por dois segmentos de 90 minutos semanais, com um carácter obrigatório. No 3º ciclo era constituído por um segmento de 90 minutos e outro de 45 minutos.

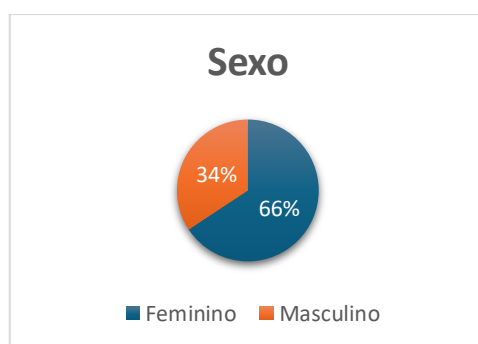


Figura 3- Caracterização da amostra por sexo

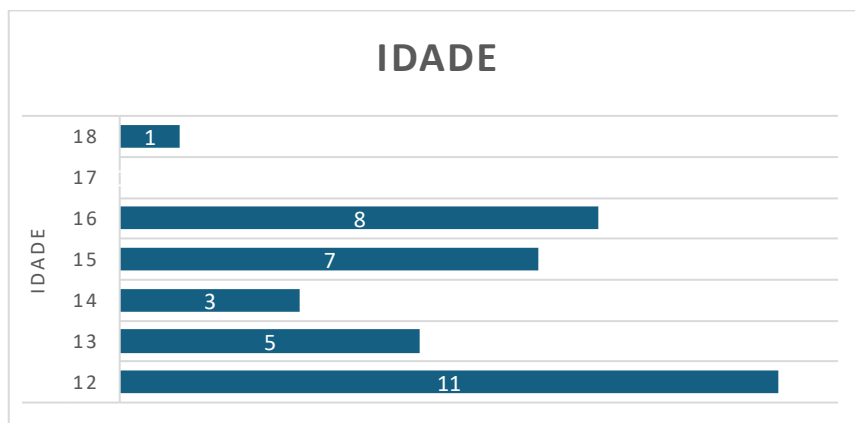


Figura 4- Caracterização da amostra por idade

Instrumentos

Para avaliar o clima motivacional percebido, foi aplicado o Questionário de Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQ-2; Fonseca & Biddle, 1995),

a versão portuguesa do *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ; Seifritz, Duda & Chi, 1992) e adaptada à minha realidade. O questionário aplicado (ver anexo 11), pretende analisar a forma como os alunos percebem o ambiente motivacional presente nas aulas de EF, permitindo compreender os seus níveis de motivação e a relação que estabelecem com a disciplina. Este instrumento é composto por 19 questões, nas quais são apresentadas diferentes situações relacionadas com o clima motivacional desenvolvido durante as aulas, percebido em três dimensões: Clima de Mestria, focado na aprendizagem e esforço (e.g., “fico muito satisfeito/a quando aprendo novas técnicas ou jogos”); Clima de Rendimento/ Ego, focado na comparação social (e.g., “tento fazer melhor do que os outros”); Ênfase nos Erros, focado no castigo/medo (e.g., “tenho medo de cometer erros”). O questionário apresenta uma escala de LIKERT de 5 níveis, de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”).

Com o objetivo de avaliar a motivação numa perspetiva qualitativa, foi adicionado um conjunto de três questões de resposta dicotómica “Sim” ou “Não”, solicitando o desenvolvimento no caso de resposta “Sim” à questão e, também, 3 perguntas de resposta aberta, com o objetivo de recolher mais informação relativamente aos níveis de motivação dos alunos nas aulas de EF e sobre os fatores relacionados. Nas questões de resposta aberta, foi dada aos alunos toda a liberdade para se expressarem, de modo a identificar os diferentes tipos de motivos para a sua satisfação ou insatisfação.

As variáveis consideradas neste estudo foram os níveis motivacionais dos alunos nas aulas de EF, de acordo com experiências passadas e a sua relação direta com a disciplina.

Os questionários foram distribuídos aos alunos e realizados durante as aulas de EF, depois de obtidos os consentimentos informados dos alunos e dos seus encarregados de educação, bem como a devida autorização da direção da escola. A aplicação dos questionários decorreu em contexto de sala de aula, após uma explicação aos alunos sobre os objetivos do estudo e em que contexto se aplicava, sendo que, também referi o modo de preenchimento e o significado das diferentes opções de resposta. Antes do início do preenchimento, foi

igualmente assegurado que todas as respostas seriam anónimas e confidenciais quando as respostas fossem colocadas numa caixa fechada.

7.1.3. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, procede-se à apresentação e à análise dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos em questão. Para facilitar a interpretação dos resultados, estes encontram-se organizados por três dimensões: clima de mestria, clima de rendimento/ego e ênfase nos erros. Em cada dimensão são analisadas as questões consideradas mais relevantes, com o objetivo de facilitar a interpretação dos resultados e identificar as principais tendências observadas.

Dimensão: Clima de Mestria (focado na aprendizagem e esforço)

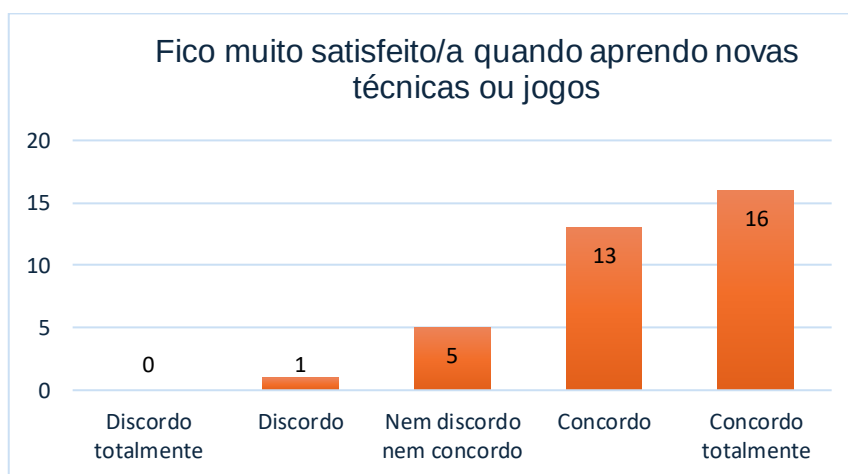


Figura 5- Fico muito satisfeito/a quando aprendo novas técnicas ou jogos

Nos resultados obtidos para a afirmação sobre a satisfação ao aprender novos conteúdos do desporto (fig.5), verificou-se um elevado nível de concordância entre os participantes ($M = 4,26$; $DP = 0,85$). A maioria dos alunos (82,9%) concordou ou concordou totalmente com a afirmação. Apenas um participante discordou da afirmação, enquanto 14,3% adotaram uma posição neutra. Estes

dados evidenciam o grau de satisfação positiva dos alunos quando aprendem técnicas ou jogos novos.

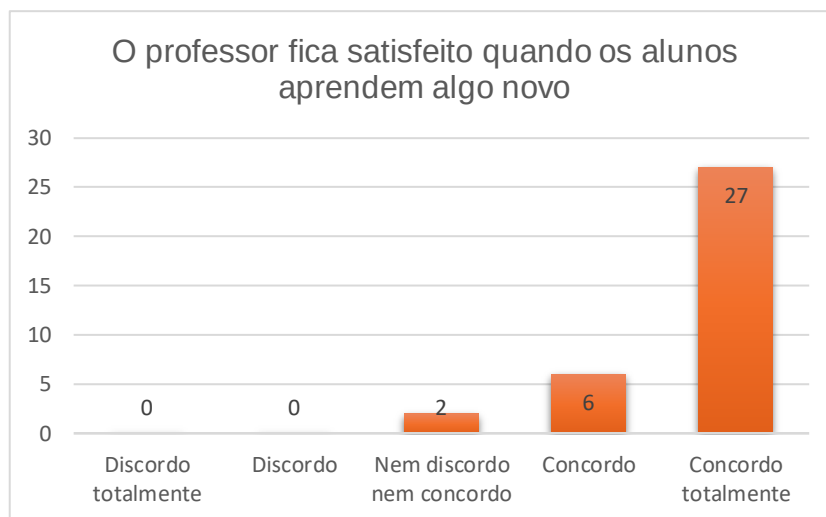


Figura 6- O professor fica satisfeito quando os alunos aprendem algo novo

Os resultados evidenciam um nível elevado de concordância entre os alunos ($M = 4,71$; $DP = 0,57$) sobre a percepção de satisfação do professor quando os alunos aprendem (fig.6). A grande maioria dos alunos (94,3%) concordou ou concordou totalmente com a afirmação. Apenas 5,7% dos alunos adotaram uma posição neutra, não se tendo registado respostas de discordância. Estes resultados evidenciam que os alunos percebem que o professor valoriza a aprendizagem dos alunos e demonstra satisfação quando estes adquirem novos conhecimentos e competências.



Figura 7- Aprendo coisas novas e fico satisfeito/a por isso

Os dados referentes à afirmação “Aprendo coisas novas e fico satisfeito com isso” (fig.7), mostram um elevado nível de concordância entre os participantes ($M = 4,28$; $DP = 0,85$). A maioria dos inquiridos (75,0%) concordou ou concordou totalmente com a afirmação, enquanto 25,0% apresentaram uma resposta neutra. Não foram registadas respostas de discordância. Estes resultados evidenciam uma percepção claramente positiva relativamente à satisfação proporcionada pela aprendizagem de novos conhecimentos e competências.

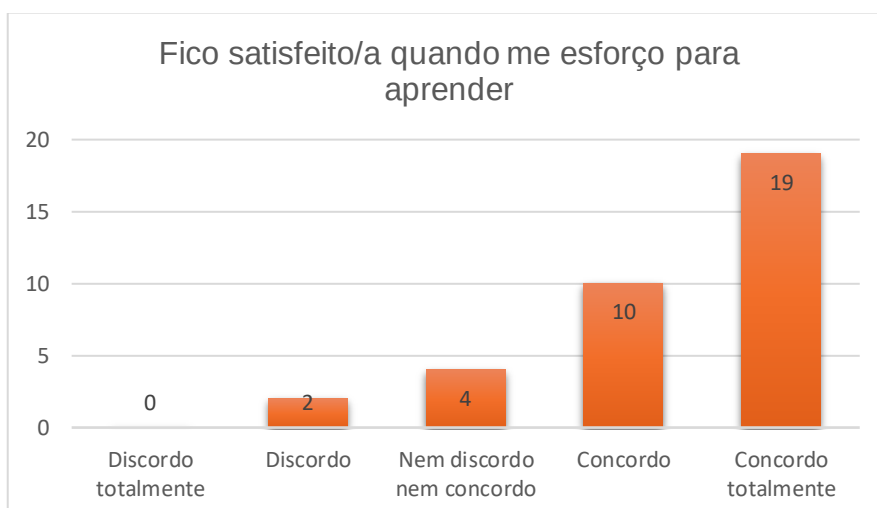


Figura 8- Fico satisfeito/a quando me esforço para aprender

Verifica-se nesta afirmação de satisfação quando há esforço para a aprendizagem (fig.4), um elevado nível de concordância entre os participantes ($M = 4,31$; $DP = 0,87$). A maioria dos participantes (82,9%) concordou ou concordou totalmente com a afirmação, destacando-se que 54,3% manifestaram concordância total. Apenas 11,4% dos alunos adotaram uma posição neutra e 5,7% manifestaram discordância. Estes resultados indicam que os alunos valorizam o empenho como um elemento importante no processo de aprendizagem, bem como reconhecem o esforço na aprendizagem como uma fonte de satisfação.

Dimensão: Clima de rendimento/ego (focado na comparação social)

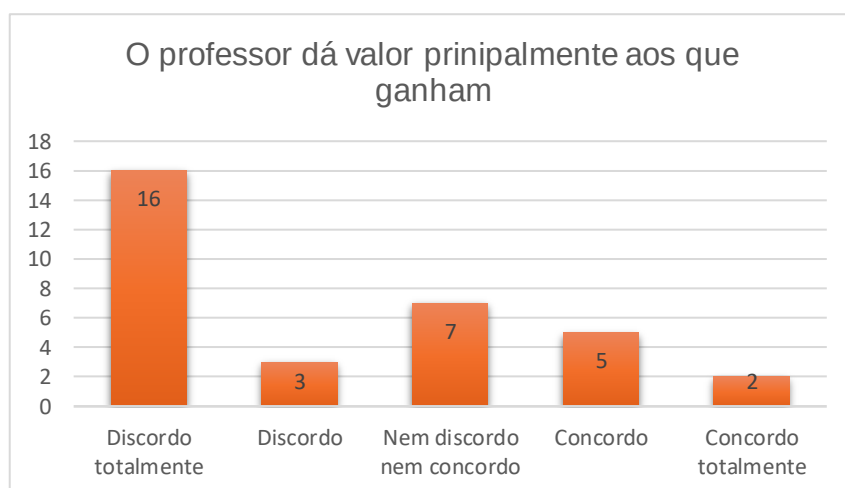


Figura 9- O professor dá valor principalmente aos que ganham

Os dados referentes à afirmação “O professor dá valor principalmente aos que ganham” (fig.9), apresentam uma média de 2,21 ($DP = 1,40$), indicando uma tendência maioritária de discordância relativamente à afirmação. A maioria dos alunos (57,6%) discordou ou discordou totalmente, enquanto 21,2% adotaram uma posição neutra, e os restantes (21,2%) concordaram ou concordaram totalmente. Estes resultados sugerem que, de um modo geral, os alunos não percebem que o professor valorize sobretudo os alunos que obtêm melhores resultados ou se foque apenas nos alunos com melhores performances desportivas.



Figura 10- Fico muito satisfeito/a quando faço melhor do que os outros

Relativamente à afirmação “Fico muito satisfeito/a quando faço melhor o que os outros” (fig.10), a análise incidiu sobre 34 respostas válidas, uma vez que um aluno não respondeu a este item. Verificou-se uma média de 3,65 (DP = 1,18), indicando uma tendência moderada para a concordância e uma variabilidade relativamente elevada nas respostas. Mais de metade dos alunos (55,9%) concordou ou concordou totalmente com a afirmação, enquanto 23,5% adotou uma posição neutra e 20,6% manifestou discordância. Estes resultados sugerem que, embora uma parte considerável dos alunos retire satisfação do facto de obter um desempenho superior ao dos colegas, esta perceção não é recíproca, evidenciando diferentes perspetivas relativamente à importância da comparação com os outros.

Dimensão: Ênfase nos Erros (focado no castigo/medo)

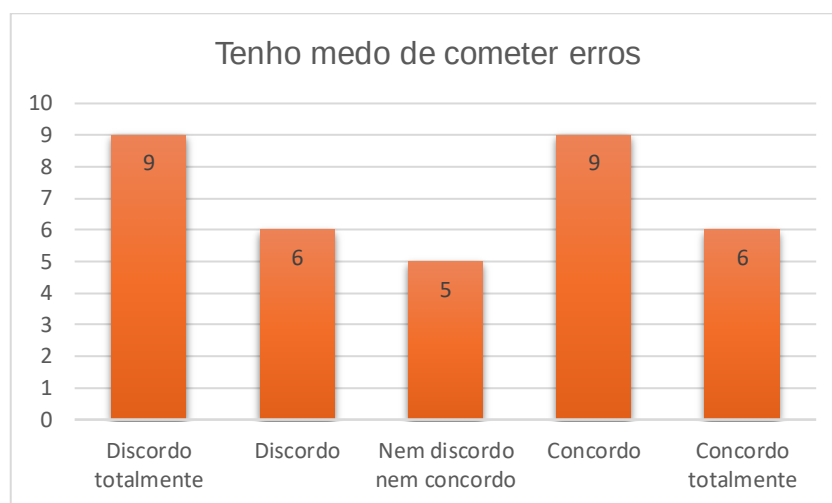


Figura 11- Tenho medo de cometer erros

No que diz respeito à afirmação “Tenho medo de cometer erros” (fig.11), verificou-se uma média de 2,91 (DP = 1,46), indicando uma distribuição equilibrada das respostas e uma elevada variabilidade de respostas entre os alunos. Observou-se que os alunos tanto discordaram ou discordaram totalmente como concordaram ou concordaram totalmente (42,9%). Adicionalmente, 14,3% dos alunos assumiram uma posição neutra. Estes resultados sugerem a inexistência de uma tendência clara relativamente ao receio de cometer erros, evidenciando opiniões divergentes.

Prática de Atividade Física Fora da Escola

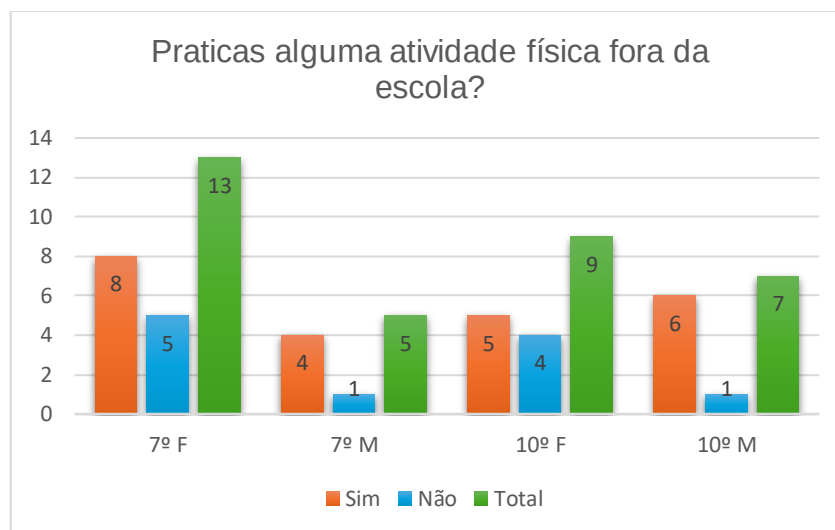


Figura 12- Respostas dos alunos relativamente à prática de atividade física fora do contexto escolar

Relativamente à prática de atividade física fora do contexto escolar (fig.12), a análise incidu sobre 34 respostas válidas, uma vez que um participante não respondeu a este item. Verificou-se que 67,6% dos alunos ($n = 23$) afirmaram praticar atividade física fora da escola, enquanto 32,4 % ($n = 11$) indicaram não praticar. Ao nível das turmas, observou-se que a maioria dos alunos do 7.º F (femininos) (61,5%), do 7.º M (masculinos) (80,0%) e do 10.º M (85,7%) referiu praticar atividade física extracurricular. No 10.º F, embora apresente mais respostas positivas, a diferença foi menos acentuada, com 55,6% das participantes a indicar que praticam atividade física fora da escola. De um modo geral, verificou-se uma predominância da prática de atividade física fora da escola em todas as turmas, sendo mais frequente nos rapazes, tanto no 7º ano como no 10º ano. Em contrapartida, nas raparigas do 10º ano, apresentou-se a menor proporção de alunas que referiram praticar atividade física extracurricular.

Motivação dos alunos através da avaliação

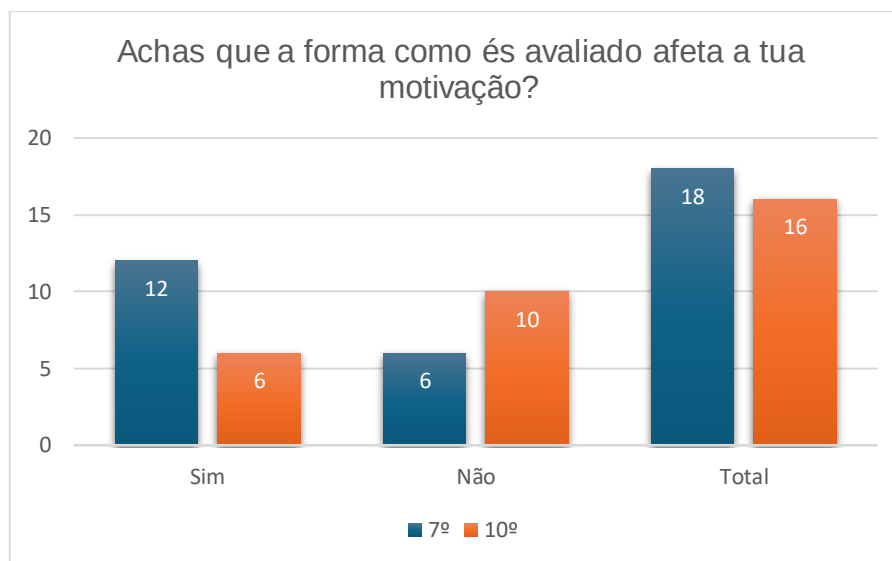


Figura 13- Respostas dos alunos à questão "Achas que a forma como és avaliado afeta a tua motivação?", por ano de escolaridade

Relativamente à questão "Achas que a forma como és avaliado afeta a tua motivação?" (fig.13), verificou-se que no 7.º ano, a maioria dos alunos (66,7%; $n = 12$) indicou que considera que a forma como são avaliados influencia a sua motivação, enquanto 33,3% ($n = 6$) responderam o contrário. Em contraste, no 10.º ano, a maioria dos alunos (62,5%; $n = 10$) indicou que a forma como é avaliada não afeta a sua motivação, pelo que 37,5% ($n = 6$) responderam que afetava. Estes resultados evidenciam diferenças entre os dois anos de escolaridade, sugerindo que os alunos do 7.º ano tendem a percecioner um maior impacto da avaliação na sua motivação, enquanto os alunos do 10.º ano manifestam, maioritariamente, a perceção contrária.

Motivações dos alunos nas aulas de EF

O questionário incluía também algumas perguntas de resposta aberta, nas quais os alunos puderam indicar as razões que, na sua opinião, influenciavam a sua motivação ou desmotivação nas aulas de EF. Estas respostas permitiram

compreender melhor os fatores que levam os alunos a envolverem-se mais ou menos nas atividades propostas.

Razões pela motivação dos alunos nas aulas de EF	%
Gostar da modalidade abordada	63,6
Atitude e empenho do professor	21,2
Jogos reduzidos para aquecimento	9,1
Aprender e aumentar os conhecimentos	6,1

Tabela 1- Razões pela motivação dos alunos nas aulas de EF

Os dados da tabela 1, referem que a categoria mais referida foi o facto de gostarem das modalidades abordadas durante as aulas (63,6%). A atitude e o empenho do professor constituíram a segunda razão mais referida (21,2%). A realização de mais jogos reduzidos de carácter competitivo durante a realização do aquecimento (9,1%) surge como uma das motivações dos alunos, assumindo uma das categorias que mais incentivam os alunos à prática das aulas. Com menor frequência, a oportunidade de aprender e aumentar os conhecimentos (6,1%). Estes resultados evidenciam que o interesse pelas modalidades lecionadas constitui o principal fator de motivação dos alunos, sendo igualmente valorizada a forma como o professor conduz as aulas e se envolve no processo de ensino-aprendizagem.

Desmotivações dos alunos nas aulas de EF

Razões pela desmotivação dos alunos nas aulas de EF	%
Não gostar da modalidade abordada	51,6
Não se sente motivado	12,9
Atitude desapropriada dos colegas	9,7
Avaliação na aptidão física	6,5
Aulas com os rapazes	6,5
Formação de equipas pelos colegas	6,5
Não gosta de correr	3,2
Transpiração	3,2

Tabela 2- Razões pela desmotivação dos alunos nas aulas de EF

Relativamente às razões apontadas pelos participantes para a sua desmotivação nas aulas de EF (tabela 2), verificou-se que a razão mais frequente referida foi o facto de não gostarem da modalidade abordada (51,6%). Também, 12,9% referem que não se sentem motivados para as aulas de EF, assumindo que não gostam da disciplina de EF por experiências anteriores. Entre as restantes categorias identificadas, destacam-se a atitude desapropriada dos colegas (9,7%), a avaliação da aptidão física (6,5%), sendo de carácter obrigatório, a formação de equipas pelos colegas (6,5%) e a realização das aulas em conjunto com os rapazes, sobretudo em disciplinas de maior exposição, como natação e ginástica (6,5%).

“O que menos gosto nas aulas de educação física são os meus colegas, principalmente do sexo masculino, por serem demasiado competitivos e não me sentir confortável em realizar piscina e ginástica”

Este excerto, tal como nos resultados obtidos, indica que o tipo de participação dos rapazes em diversas atividades, cria um clima de desmotivação e de competição, o que deixa alguns alunos em situações desconfortáveis.

Com menor frequência, foi apontado o facto de não gostarem de correr no aquecimento e da transpiração durante as aulas (3,2%). De um modo geral, os resultados evidenciam que a principal razão à desmotivação dos alunos está relacionada com a falta de interesse pelas modalidades lecionadas, sendo também identificado fatores ligados às relações com os colegas, ao processo de avaliação e a consequências de praticar tanto atividade física como modalidades desportivas físicas.

Causas da motivação/desmotivação da forma como são avaliados

Razões pela motivação na forma como são avaliados	%
Situações de aprendizagem desafiantes	80
Atitude do professor, diante do empenho dos alunos	20

Tabela 3- Razões pela motivação na forma como são avaliados

Relativamente às razões apresentadas pelos participantes que consideravam que a forma como são avaliados influencia a sua motivação (tabela 3), com apenas cinco alunos a referirem aspetos positivos, verificou-se que a razão mais apontada foi a realização de situações de aprendizagem desafiantes (80%). Os restantes 20% destacam a atitude do professor perante o empenho dos alunos como fator motivador. Estes dados revelam que, entre os alunos que justificaram a sua resposta numa perspetiva motivadora, a existência de desafios adequados ao processo de aprendizagem constitui o principal aspeto associado à motivação.

Razões pela desmotivação na forma como são avaliados	%
Notas baixas afetam o seu desempenho	37,5
Sob pressão	37,5
Baixo esforço nos momentos de avaliação	12,5
Avaliações com os colegas a observar	12,5

Tabela 4- Razões pela desmotivação na forma como são avaliados

Quanto às razões que levam à desmotivação nas aulas de EF (tabela 4), com apenas 8 alunos a responderem que a avaliação influencia negativamente na sua motivação, verificou-se que as categorias mais frequentemente referidas foram o impacto das notas baixas no seu desempenho (sobretudo no que toca à avaliação da aptidão física) e o sentimento de pressão associado, ambas com 37,5%. Também foram associados o baixo esforço demonstrado nos momentos de avaliação, reconhecido pelos próprios, e o desconforto provocado pela realização das avaliações na presença dos colegas, ambos com 12,5% identificados pelos alunos. Estes resultados sugerem que, entre os alunos que justificaram a sua resposta, os principais fatores associados à desmotivação decorrente da avaliação estão relacionados com a pressão sentida durante os momentos de avaliação e com a influência das classificações no seu desempenho.

Estratégias a alterar para o aumento da motivação dos alunos (opinião dos alunos)

Estratégias	%
Colocar música nas aulas	25
Modalidades de interesse	20,8
Colegas colaborarem mais nas aulas	12,5
Mais jogos reduzidos competitivos	12,5
Realizar avaliações isoladas, sem público	8,3
Seleção dos conteúdos a serem avaliados	4,2
Aulas maiores	4,2
Realização de torneios	4,2
Aulas separadas dos rapazes	4,2
Grupos de trabalho escolhidos pelo professor	4,2

Tabela 5- Estratégias dos alunos (opinião) para o aumento da motivação nas aulas

Quanto às estratégias sugeridas pelos alunos para aumentar a motivação nas aulas de EF (tabela 5), a introdução de música durante as aulas foi a proposta mais referida, correspondendo a 25% dos alunos que mencionaram estratégias. Seguindo-se de uma maior inserção de modalidades de interesse dos alunos (20,8%), e uma maior colaboração entre os colegas durante as aulas, bem como a realização de mais jogos reduzidos de carácter competitivo durante a realização do aquecimento (após a experiência dos alunos durante o presente ano letivo), ambas com 12,5%. Além disso, alguns alunos mencionaram a realização de momentos de avaliação, sem a presença dos colegas (8,3%) com uma das estratégias. Outras estratégias referidas foram a seleção de conteúdos a serem avaliados pelos alunos, o facto de as aulas serem curtas e de aumentar o tempo de aula, a realização de torneios desportivos, aulas específicas, como a natação, em separado por géneros e a realização de trabalhos de grupo feitos pelo professor são algumas das estratégias referidas por estes com 4,2%. Apenas 11 alunos não referiram qualquer estratégia para aumentar a motivação nas aulas de EF, indicando que não consideravam necessário introduzir mudanças.

De forma geral, os resultados mostram que os alunos preferem aulas mais dinâmicas e adaptadas aos seus interesses. Valorizam também um ambiente de aprendizagem que incentive a participação e permita o envolvimento de todos.

7.1.4. Discussão dos resultados

O principal objetivo deste estudo, através de alguns problemas identificados durante as minhas aulas de EF, era perceber os principais fatores na origem das motivações e desmotivações dos alunos. A aplicação do questionário às turmas fez-me entender uma perspetiva diferente, em relação às aulas, da forma como eram guiadas e construídas. A motivação dos alunos em praticar educação física pode ser um dos principais fatores para que ocorram melhores climas de aula, sem que esta perca a sua essência.

Relativamente aos resultados, evidenciam, em primeiro lugar, uma clara valorização da aprendizagem de novos conteúdos e do esforço por parte dos alunos. As afirmações associadas à dimensão do clima de mestria (focadas na aprendizagem e no esforço, por exemplo, “Fico satisfeito quando me esforço para aprender”), apresentaram médias elevadas, com predomínio de respostas de concordância ou de concordância total. Resultados que sugerem que os alunos associam a satisfação nas aulas de EF à oportunidade de aprendizagem de novos conteúdos, bem como ao desenvolvimento de competências. De acordo com Ames (1992), ambientes orientados para a tarefa promovem uma maior valorização do progresso individual, aumentando a perceção de competência e favorecendo uma relação mais positiva com a aprendizagem.

No que concerne à dimensão do clima de rendimento/ego (focado na comparação social), as afirmações associadas a esta categoria, por exemplo “Fico muito satisfeito/a quando faço melhor do que os outros”, a média obtida é inferior às afirmações relacionadas com a aprendizagem e esforço, bem como o desvio-padrão mais elevado, o que indica uma maior dispersão de respostas entre os alunos. Estes resultados referem que, embora alguns alunos consigam

ter satisfação por conseguirem um maior desempenho do que os colegas, esta não é a principal fonte de motivação da amostra.

Relativamente à dimensão da ênfase nos erros (focada no castigo/medo), os resultados revelaram ser heterogêneos, com uma divisão equilibrada dos resultados. A afirmação “Tenho medo de cometer erros”, revela que quase metade da amostra demonstra concordar com a frase, sendo que esta percepção reforça o medo de errar e a inibição dos alunos ao praticar certas atividades físicas ou executar técnicas nas aulas que não lhes permitem evoluir ou explorar as suas capacidades físicas ou mentais.

No que respeita à influência da avaliação sobre a motivação, a maior diferença registada foi entre os anos de escolaridade. Enquanto a maioria dos alunos do 7º ano afirma que a forma como são avaliados afeta a sua motivação, os alunos do 10º ano consideram essa influência menor. Esta diferença pode estar relacionada com a mudança de ciclo e de escola dos alunos do 7º ano, bem como com uma maior maturidade e experiência escolar, com o desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Ryan e Deci (2017), contextos avaliativos que valorizam a evolução individual e a competência percebida tendem a promover formas mais autónomas de motivação, enquanto ambientes excessivamente centrados no resultado podem aumentar sentimentos de pressão e ansiedade.

As respostas às questões abertas permitiram compreender as várias razões pelas quais influenciam os alunos durante as aulas de EF. Entre as principais causas da motivação dos alunos, destacou-se, o gosto pela modalidade abordada, seguindo-se da atitude e do empenho do professor. Segundo Ntoumanis (2001), os comportamentos do professor, nomeadamente o apoio à autonomia, a qualidade do feedback e a relação estabelecida com os alunos, influenciam diretamente a motivação e a participação nas aulas de Educação Física. Estes resultados referem-se à importância da seleção e da abordagem dos conteúdos, bem como à intervenção e ao papel do professor na criação de um clima enriquecedor que permita o entusiasmo e a criação de experiências positivas para os alunos.

Pelo contrário, as principais razões para a desmotivação dos alunos, é igualmente a modalidade abordada, de seguida, à desmotivação dos alunos em praticar desporto, a atitude desapropriada dos colegas durante as aulas, a avaliação na aptidão física, a constituição das equipas e as aulas em conjunto com o sexo masculino. Estes resultados sugerem que a motivação dos alunos não depende apenas do conteúdo lecionado nas aulas, mas também das interações sociais e de situações relacionadas a experiências negativas passadas.

Quanto às sugestões dos alunos para aumentar os seus níveis de motivação, com uma maior frequência de respostas, destacaram-se a colocação de música durante as aulas, de seguida, uma maior abordagem às modalidades específicas de interesse dos alunos, um maior compromisso dos colegas com as aulas, mais aulas com a inserção de jogos reduzidos e lúdicos durante a fase de aquecimento e a realização de avaliações isoladas. Estes resultados referem-se a mudanças relatadas pelos alunos, evidenciando que valorizam aulas dinâmicas, diversificadas e ajustadas aos seus interesses. Segundo Biddle et al. (2004), experiências positivas de prática contribuem para atitudes mais favoráveis em relação à atividade física, enquanto experiências negativas podem gerar sentimentos de incompetência e menor intenção de participar. Por outro lado, o facto de 11 alunos não terem referido qualquer estratégia, justificava-se pelo seu grau de satisfação com as aulas tal como eram desenvolvidas.

7.1.5 Conclusões do estudo

Este estudo permitiu-me analisar e refletir sobre as diferentes categorias motivacionais dos alunos, quer sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, relativamente ao clima motivacional nas aulas de EF.

Após essa análise, de um modo geral, os resultados evidenciaram predominantemente um clima orientado para a mestria, o que indica que os alunos valorizam a aprendizagem, o esforço e dinâmicas diversificadas em aula.

As questões abertas foram fulcrais para uma melhor identificação dos problemas associados aos alunos, como os fatores promotores da motivação, revelando categorias que seriam dificilmente entendidas pelo professor e que descodificam uma melhor percepção da mesma.

Neste sentido, a implementação de estratégias de ensino que privilegiam a diversificação dos conteúdos, a promoção da autonomia dos alunos, a posição ativa do professor com a utilização de metodologias diversificadas e dinâmicas com um feedback construtivo poderá elevar os níveis de motivação e de envolvimento nas aulas de EF.

Em suma, esta experiência mostra que pequenas alterações na forma como organizo e reflito sobre as aulas podem fazer grandes diferenças, o que reforça a importância de continuar a procurar estratégias de intervenção que estimulem os alunos e valorizem o esforço deles. Apesar das limitações do número da amostra e do contexto específico do estudo, este trabalho contribui para a compreensão da motivação dos alunos nas aulas de EF, que servirá como base para investigações e pensamentos futuros.

7.1.6 Ilações para a ação futura/desenvolvimento profissional

Como perspetivas futuras a considerar, após a análise deste estudo, evidencio a adoção de estratégias de ensino, de acordo com as razões de (des)motivação dos alunos e dos diferentes contextos escolares e níveis de ensino. Ademais, sugeria avaliar o impacto das diferentes estratégias de ensino para o aumento da motivação e do empenho dos alunos.

É de realçar a importância da atitude e do empenho do professor para com os alunos e o seu empenho para com o desenvolvimento integral destes. No entanto, o envolvimento dos alunos para com as aulas de EF, depende de vários fatores e o professor deve procurar como descodificar e aumentar a predisposição dos alunos com a aplicação de várias estratégias de ensino.

Segundo Graça (1990), cada vez mais temos a consciência de que para muitos a EF se traduz numa experiência positiva e gratificante, para outros, pode ser vivida e recordada com desconforto e como algo que não paga o esforço. Cabe a nós, professores, fornecer e dinamizar experiências positivas aos alunos associadas a boas práticas de atividade física.

7.1.6 Bibliografia do estudo

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.

Bento, J. O. (1989). Para uma formação desportivo-corporal na escola. Lisboa: Livros Horizonte.

Biddle, S. J. H., Gorely, T., Faulkner, G., & Mutrie, N. (2004). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Graça, A. (1990). *Desporto, ética e sociedade*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

8. Considerações finais

A realização do Estágio Profissional constitui um momento marcante e enriquecedor da minha formação profissional e pessoal. O crescimento foi exponencial, cheio de obstáculos e dificuldades que me fizeram adaptar e desenvolver capacidades ainda não adquiridas ou não consolidadas. Este estágio permitiu-me aplicar, em contexto real, os conhecimentos e aprendizagens adquiridos ao longo da minha formação académica. Ao longo deste percurso, compreendi que o papel do professor de EF não se limita apenas ao ensino do conteúdo, mas envolve também a capacidade de ajustar a intervenção às características dos alunos, uma reflexão crítica, comunicar de forma eficaz e objetiva e assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento dos mesmos.

Ao longo do estágio, fui tomando consciência das exigências da profissão docente e da responsabilidade que o papel do professor implica. Surgiram pelo caminho diversas questões éticas e dúvidas sobre a melhor forma de atuar em diversas situações. Hoje, sinto-me mais preparado para tomar decisões de forma ponderada e adequada, de acordo com a dimensão ética da profissão e do desenvolvimento ético dos alunos.

Percebi que o processo de ensino é uma via de aprendizagem mútua. Sendo que o papel do professor é orientar e promover o desenvolvimento dos alunos, estes também contribuem de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.
- Bento, J. O. (1989). Para uma formação desportivo-corporal na escola. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física. (3ªed) Porto: Livros Horizonte.
- Biddle, S. J. H., Gorely, T., Faulkner, G., & Mutrie, N. (2004). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 1(18), (pp 5-8).
- Carrer, E.L.B. (2008) A resolução de problemas como estratégia para o estudo da química no cotidiano. Porto alegre: E. Carrer. Monografia (Graduação) apresentada ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Davis. E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), (pp 281-301).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física*. Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Editora da Universidade de Lisboa.

Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: Um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 105-146) Porto: Editora FADEUP.

Fonseca, A. & Biddle, S. (1995a). Questionário do clima motivacional no desporto. Trabalho não publicado. FCDEF – UP.

Graça, A. (1990). *Desporto, ética e sociedade*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2023). Modelos e conceções de ensino nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2.^a ed. pp. 9-54). FADEUP.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2023). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2.^a ed., pp. 73–122). FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp 131-163). Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto* (Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau II). Instituto Português do Desporto e Juventude.

Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on Teaching Games for Understanding. In L. L. Griffin & J. Butler (eds), *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice* (pp. 183-197). Champaign, IL: Human Kinetics

- Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, 4(1), 63 -76.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). A avaliação das aprendizagens. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. FMH Edições.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sá, V. (1997). Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seifritz, J. J.; Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climates to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375 – 391.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical educations* (3rd ed.) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). *Sport Education: A retrospective*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual

Planeamento Anual 7º							
Semana	Espaço	Data	Dia da semana	Hora	Aula nº	Unidade Didática/Atividade	Nº aula UD
1	Sintético N	16/set	3ª	15h10	1	Apresentação	*
				15h55	2	Frisbee	*
		18/set	5ª	10h20	3	Futebol	1
2	Pavilhão S	23/set	3ª	15h10	4	Badminton	1
				15h55	5	Badminton	2
		25/set	5ª	10h20	6	Voleibol	1
3	Neutro	30/set	3ª	15h10	7	Voleibol	2
				15h55	8	Voleibol	3
		02/out	5ª	10h20	9	Voleibol	4
4	S. Ginástica	07/out	3ª	15h10	10	Ginástica	1
				15h55	11	Ginástica	2
		09/out	5ª	10h20	12	Ginástica	3
5	Sintético S	14/out	3ª	15h10	13	Futebol	2
				15h55	14	Futebol	3
		16/out	5ª	10h20	15	Andebol	1
6	Pavilhão N	21/out	3ª	15h10	16	Basquetebol	1
				15h55	17	Badminton	3
		23/out	5ª	10h20	18	Badminton	4
7	Semicoberto	28/out	3ª	15h10	19	Andebol	2
				15h55	20	Andebol	3
		30/out	5ª	10h20	21	Andebol	4
8	Piscina	04/nov	3ª	15h10	22	Natação	1
				15h55	23	Natação	2
		06/nov	5ª	10h20	24	Natação	3
9	S. Combate	11/nov	3ª	15h10	25	Avaliação Fit Escola Ginástica	4
				15h55	26	Ginástica	5
		13/nov	5ª	10h20	27	Ginástica	6
10	Sintético N	18/nov	3ª	15h10	28	Atletismo	1
				15h55	29	Atletismo	2
		20/nov	5ª	10h20	30	Andebol	5
11	Pavilhão S	25/nov	3ª	15h10	31	Avaliação Vai e Vem Badminton	5
				15h55	32	Badminton	6
		27/nov	5ª	10h20	33	Badminton	7
12	Neutro	02/dez	3ª	15h10	34	Atletismo	3
				15h55	35	Atletismo	4
		04/dez	5ª	10h20	*	Manhã Desportiva	2\ 3
13	S. Ginástica	09/dez	3ª	15h10	36	Pesagens e Medidas Badminton	8
				15h55	37	Badminton	9

		11/dez	5ª	10h20	38	Ginástica	7
14	Sintético S	16/dez	3ª	15h10	39	Andebol	6
				15h55	40	Andebol	7
		18/dez	5ª	10h20	41	Avaliação Atletismo	5
15	Pavilhão N	06/jan	3ª	15h10	42	Badminton	10
				15h55	43	Badminton	11
		08/jan	5ª	10h20	44	Avaliação Badminton	12
16	Semicoberto	13/jan	3ª	15h10	45	Andebol	8
				15h55	46	Andebol	9
		15/jan	5ª	10h20	47	Avaliação Andebol	10
17	Piscina	20/jan	3ª	15h10	48	Natação	4
				15h55	49	Natação	5
		22/jan	5ª	10h20	50	Natação	6
18	S. Combate	27/jan	3ª	15h10	51	Tênis de mesa	1
				15h55	52	Tênis de mesa	2
		29/jan	5ª			Fim 1º Semestre	

Anexo 2 – Unidade Didática

Unidade Didática Futebol														
Conteúdos\Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Conteúdos Táticos														
Penetração	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Cobertura Ofensiva	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Mobilidade	AD	AD			I	I	E	E	E	E	C	C	AS	AS
Espaço	AD	AD											AS	AS
Contenção	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Cobertura Defensiva	AD	AD			I	I	E	E	E	E	C	C	AS	AS
Equilíbrio	AD	AD					I	I	E	E	E	E	AS	AS
Concentração	AD	AD											AS	AS
Conteúdos Técnicos														
Condução de bola	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Passe Curto	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Passe Médio/ Longo	AD	AD			I	I	E	E	E	E	C	C	AS	AS
Finta	AD	AD											AS	AS
Remate	AD	AD					I	I	E	E	E	E	AS	AS
Recepção	AD	AD	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Posição Defensiva	AD	AD			I	I	E	E	C	C	C	C	AS	AS
Desarme	AD	AD			I	I	E	E	E	E	C	C	AS	AS
Intercepção	AD	AD					I	I	E	E	E	E	AS	AS

Justificação da UD: No nível elementar, os alunos ainda manifestam a ocorrência de erros não provocados, que condiciona negativamente a fluidez do jogo. Apesar de já dominarem os conteúdos mais simples dos princípios de jogo específicos, tais como a penetração\contenção e as coberturas defensiva\ofensiva, sentem dificuldades em dar continuidade ao jogo com mais jogadores dentro de campo. Optei por iniciar a UD com o conteúdo tático de penetração, cobertura ofensiva e contenção porque os alunos, correspondendo a um nível elementar, em que dominam estes conteúdos, mas não dominam os seguintes, era importante reverem e exercitarem os mesmos, para que nas próximas aulas possam avançar nos próximos conteúdos. A mobilidade e a cobertura defensiva, são os próximos conteúdos a serem elaborados dado que estes correspondem a um grau de dificuldade maior do que os anteriores. Visto que devemos dar prioridade aos conteúdos táticos ofensivos no que toca ao nível de dificuldade, o conteúdo tático defensivo da cobertura defensiva é acompanhado pela mobilidade para responder às dificuldades ofensivas criadas pelo adversário. O espaço, a concentração e a finta, não são conteúdos lecionados durante as aulas pela sua especificidade e maior grau de dificuldade que não correspondem ao nível de desempenho dos alunos, pelo que devemos priorizar a manutenção dos conteúdos anteriores do que avançar sem os mesmos estarem consolidados.

Anexo 3 – Plano de aula

Plano de Aula nº 28 e 29				
Treinador: Bruno Ávila		Turma: 7º	Data: 18 de novembro 2025	
Local: Sintético Norte			Horas: 15h10	
Unidade Didática: Atletismo			Duração: 90 minutos	
Função Didática: Velocidade e Estafeta.			Nº de alunos: 21	
Objetivo da aula: Realizar as diversas técnicas de corrida e de transmissão do testemunho; Partir nos blocos de partida para uma corrida de velocidade.			Material: 8 cordas; 6 coletes; 4 blocos de partida; Conjunto de cones; 4 cones grandes; 4 testemunhos.	
Descrição do exercício		Objetivos específicos	Critérios de êxito	Tempo
Parte Inicial				
Jogo da corrente Um aluno começa por apanhar os outros alunos, à medida que vai apanhando, vão se juntando à corrente de mãos dadas.		Aquecer e elevar os BPM para a prática de corridas.	---	5 min.
Técnica de corrida Skippings baixo, médio e alto; Tics curtos e longos; Steps; Giroflés; Skipping A e B;		Ensinar a técnica de corrida desejável. Motivar a uma melhor coordenação motora.	Postura do tronco reta; Pé em contato com solo reativa;	10 min.
Parte Fundamental				
Jogo do galo - Competição Jogo do galo, 2 jogos distintos, todas as equipas jogam contra todas. Cada equipa, soma pontos por uma vitória. Vence a equipa com mais vitórias.		Raciocínio rápido e acelerações curtas.	---	10 min.
Partida baixa com blocos de partida Partida baixa e partida de blocos; Os alunos vão realizar partidas atrás da linha e trabalhar por grupos, após a instrução geral do professor.		Saída rápida dos blocos de partida; Realizar movimento rápido movimento da perna livre.	Explosividade na perna de impulsão do bloco e da perna livre para o solo.	15 min.
Corrida de velocidade - Competição Os alunos divididos por equipas, vão realizar corridas de 40 metros. Por cada corrida ganha, os alunos somam pontos. A equipa com mais pontos ganha.		Espírito de equipa; Aplicar corrida rápida, coordenando os braços com as pernas.	Primeiros passos curtos e frequentes; Braços coordenados com as pernas.	10 min.
Técnica de passagem do testemunho Os alunos divididos por equipas, vão realizar a técnica passagem de testemunho, após a instrução geral do professor.		Ensinar as 2 técnicas de passagem do testemunho.	Braço estendido e mão firme; A olhar sempre para a frente.	10 min.
Corrida de estafetas - Competição Os alunos divididos por equipas, vão realizar uma corrida de estafetas à volta do campo, com zonas de transmissão de testemunhos. A equipa vencedora, receberá mais pontos pela vitória.		Indicar a zona de transmissão do testemunho.	Braço estendido e mão firme; Corrida crescente, de quem recebe o testemunho.	15 min.
Parte Final				
Alongamentos Contagem de pontos Atribuição de prêmios coletivos, MVP masc. e fem. e prémio Fair-play		Espírito de equipa; Momento desportivo de Fair-play.	---	5 min.

Anexo 4 – Template da Observação de Aula

Professora Observadora: Bruno Ávila		Professor Observado:	
Turma: Data:		Aula observada nº UD:	
Sequência dos exercícios			
Organização e gestão da aula			
Eficácia das estratégias e regras utilizadas			
Clima de aula: reações dos alunos, dinâmica e intensidade			
Intervenção: Instrução e Feedback			
Sugestões de melhoria e alteração			

Anexo 5 – Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica de Andebol

Conteúdos/ Aulas	Existe intenção/ Não Existe	Observações
Conteúdos técnicos		
Passe de ombro (em apoio)		
Drible em progressão		
Remate em salto e suspensão		
Reposicionamento ofensivo sem bola		
Passe picado		
Passes frontais e laterais longos		
Finta de passe e de deslocamento		
Conteúdos táticos		
Mantem a posse de bola		
Identificação de oportunidade de finalização		
Desmarcação de apoio e de rutura		
Ocupa corretamente zonas de ataque		
Imobilização de jogadores (bloqueio)		
Exploração de jogo interior (pivô)		
Jogador central como organizador		
Defesa à zona		
Mudanças de ritmo de jogo		

Integrando uma proposta de Suter (1977), na qual são apresentados 4 níveis de jogo, os alunos são situados conforme o nível de jogo que apresentam numa avaliação inicial, na qual se estabelecem prioridades de aprendizagem suportada na lógica de jogo e na aquisição progressiva de competências e de entendimento de jogo.

Assim, nesta avaliação diagnóstica, é centrada na observação de conteúdos técnicos e táticos dos alunos, para que consigamos localizá-los no nível de jogo em que melhor se encaixam, com o intuito, de posteriormente, manipular a complexidade e a tipologia dos problemas, relativamente às competências do aluno.

1º Nível de Jogo – do jogo sem sistema à organização rudimentar

Neste nível de jogo não é perceptível qualquer tipo de organização coletiva, sendo um jogo particularmente anárquico. Os alunos tendem a aglomerar-se em torno da bola e têm dificuldades em assumir o papel de defensor/atacante, nas diferentes fases do jogo.

2º Nível de Jogo: da organização rudimentar à diferenciação do espaço

Em situação de jogo 5x5 e em campo reduzido, a ocupação de espaço de jogo é neste nível de jogo mais racional. A transição rápida de ataque ocorre com mais frequência, consequência da melhoria de progressão para o alvo.

3º Nível de Jogo - transição para o terreno de jogo formal e introdução do 6º jogador (pivô)

A consolidação das aprendizagens anteriores preconizadas para a etapa anterior, em particular com a introdução do ataque à defesa à zona em campo reduzido, transitando-se para o terreno de jogo formal.

4º Nível de Jogo – o jogo formal

Nível de complexidade ajustado às exigências do jogo formal 7x7, são capazes de interpretar e diferenciar as ações do jogo face às várias funções que possam desempenhar no jogo formal.

Anexo 6 – Avaliação Formativa

Avaliação Formativa 7º Ano														
Mês:	Dezembro													
Domínio	Atividades Físicas							Atitudes e Valores				Conhecimentos		
Nº:	Aluno:	Badminton	Ginástica		Média Ginástica	Atletismo	Andebol	Empenho	Responsabilidade/Material	Comportamento	Autonomia	Cultura desportiva	Arbitragem	Questões de aula
			Solo	Aparelhos										
1	Aluno A	4	4	4	4		4	4	5	5	4	4	4	
2	Aluno B	2	2	2	2		3	3	4	5	4	3	3	
3	...	3	3	3	3		3	4	4	4	4	3	3	
4		3	3	3	3		4	3	4	4	4	3	3	
5		2	1	2	1,5		3	2	4	4	3	3	2	
6		5	4	4	4		5	5	5	5	5	5	4	
7		3	3	3	3		4	4	5	5	5	4	3	
8		4	3	3	3		4	3	4	3	3	3	3	
9		3	3	3	3		4	4	4	3	3	3	3	
10		4	3	4	3,5		4	3	3	3	3	3	2	
11		3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	
12		3			0		3	4	5	5	4	3	4	4
13		5	4	4	4		5	5	5	5	5	5	5	
14		3	4	3	3,5		3	4	5	5	4	4	3	
15		3	5	4	4,5		3	5	5	5	5	4	3	
16		3	4	3	3,5		3	3	3	4	3	4	3	
17		4	3	4	3,5		4	5	5	5	4	5	4	
18		3	2	3	2,5		4	5	4	5	4	5	4	
19		4	4	4	4		4	5	5	5	5	5	4	
20		4	4	4	4		4	5	5	5	5	4	4	
21		3	3	4	3,5		4	3	4	4	3	4	3	

Avaliação Formativa – 7º Ano

Badminton:

- Nível 1- Tem muitas dificuldades em qualquer tipo de batimento no badminton; Postura corporal errada; Fraca relação com a raquete-volante.
- Nível 2- Apenas executa o serviço por baixo com dificuldades em colocar o volante onde deseja; Apresenta um jogo muito básico e relativamente parado.
- Nível 3- Apenas executa o serviço por baixo e o clear, com alguma imprecisão; Tem dificuldades na sustentação do volante, com o colega em cooperação; Tenta apenas reagir à resposta do adversário durante o jogo.
- Nível 4- Executa o serviço por baixo, clear e o lob, num exercício isolado, porém nem sempre com a trajetória pretendida; Realiza os apoios no solo rapidamente, é ágil.
- Nível 5- Executa o clear, lob e serviço por baixo de acordo com a trajetória e força no volante desejada; Aplica o melhor tipo de batimento, de acordo com a posição do adversário no campo; Apresenta uma boa leitura de jogo.

Andebol:

- Nível 1- Tem muitas dificuldades em realizar qualquer ação técnica isolada desde o drible de progressão, bem como o passe;
- Nível 2- Realiza apenas o passe de ombro e o drible de progressão, porém em situações pouco convenientes;
- Nível 3- Sabe se posicionar entre o portador da bola e a baliza; Aplica alguns princípios de jogo (penetração, defesa homem a homem);
- Nível 4- Realiza o drible de progressão e o remate em salto em momentos onde o jogo pede estas ações táticas e técnicas; Sabe se posicionar no campo perante a movimentação da bola no campo;

- Nível 5- Executa corretamente todas as ações técnicas no andebol; Apresenta um bom posicionamento no campo durante o jogo, procura ter a bola; Realiza a melhor ação durante o jogo formal.

Ginástica:

Solo:

- Nível 1- Tem muitas dificuldades na realização de todos os elementos gímnicos; É pouco empenhado e participativo;
- Nível 2- Apenas realiza os rolamentos e posições de equilíbrio e de flexibilidade;
- Nível 3- Realiza a roda, rolamentos e pirueta porém sem grande rigor e com uma fraca postura corporal;
- Nível 4- Consegue realizar o pino na parede; Aplica os elementos gímnicos com rigor e harmonia;
- Nível 5- É autônomo e realiza uma sequência completa com quase todos os elementos gímnicos; Realiza as ajudas em colegas;

Trampolins:

- Nível 1-Não consegue realizar nenhum dos saltos;
- Nível 2- Consegue ter coordenação motora para realizar a pré-chamada e a chamada no minitrampolim;
- Nível 3- Realiza o salto em extensão e o salto engrupado com algumas dificuldades;
- Nível 4- Realiza bem os saltos em extensão, encarpado e engrupado, com uma receção estável;
- Nível 5- Realiza todos os saltos (extensão, engrupado, pirueta, encarpado, mortal) com rigor e harmonia.

Anexo 7 – Avaliação Sumativa

Badminton		Insuficiente (0-49)	Suficiente (50-69)		Bom (70-89)		Muito Bom (90-100)	Resultado Final		
		40	50	60	70	80	95			
7º ano		Batimentos Individuais (7 a 15)	1+1 - Serviço Curto	1+1 - Coopera com o companheiro evitando que o volante caia no chão	1+1 - Coopera com o companheiro, aplicando apenas a técnica CLEAR (10 a 20 batimentos-7m)	1+1 - Coopera com o companheiro, aplicando a técnica LOB (5 batimentos de D e 5 de E-7m)	1x1 - Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante, utilizando o CLEAR e LOB	%	Nota	Menção
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										

Discriminação percentual	
q = 0+	Executa com dificuldades, com pouco controlo do volante e da raquete; Movimenta-se com os apoios atrasados.
Q = 5+	Executa com facilidade e controlo sobre o volante, posiciona-se bem e é ágil;
	Executa o movimento, de acordo com os critérios de êxito desejados;
Descrição/ Critérios de Êxito	
Serviço Curto	Serviço curto: Com apoios corretos e um movimento contínuo e progressivo do braço.
Técnica Clear	Clear (alto e longo): Bater o volante alto e fundo para o canto do campo adversário, dando tempo para se posicionar e dificultando a devolução.
Técnica Lob	Lob: Pode ser mais curto ou mais profundo, variando a altura e trajetória para desequilibrar o adversário. Movimento contínuo e progressivo do braço.
Jogo 1x1	Movimentação: Deslocar-se de forma eficiente (passos curtos, de frente), regressando à posição base para cobrir melhor o campo. Posicionamento: Manter-se equilibrado na base, pronto para interceptar o volante. Estratégia: Forçar o adversário a ir a todos os cantos do campo, usando diferentes trajetórias para criar erros.

Anexo 8 – Teste de Avaliação dos Conhecimentos

Teste de Avaliação

Nome: _____

Cotação: _____

Ano/Turma: _____ Nº: _____

Data: _____

Parte A (Escolha múltipla) (40%)

1. Quais destes tipos de batimentos, não pertencem ao badminton? (8%)
 - a) Clear;
 - b) Serviço por cima;
 - c) Lob;
 - d) Amorti;
2. Identifica as disciplinas existentes no atletismo:
 - a) 100m;
 - b) Salto em comprimento;
 - c) 120m;
 - d) Lançamento do peso;
3. Num jogo de futebol, entre duas equipas jogam em campo:
 - a) 22 jogadores;
 - b) 11 jogadores;
 - c) 5 jogadores;
 - d) 10 jogadores;
4. No andebol, o passe de ombro é caracterizado por: (assinala as 2 opções que estão corretas)
 - a) Passe com as duas mãos;
 - b) Cotovelo na altura do ombro;
 - c) A perna que avança no momento do passe, é a do mesmo lado que o braço dominante;
 - d) Passe em direção ao peito do colega de equipa;
5. O remate em salto, no andebol:
 - a) No máximo, podemos dar 4 apoios;
 - b) Se remato com o braço direito, posso realizar 3 apoios (esquerdo-direito-esquerdo);
 - c) Posso entrar na área do guarda-redes no campo adversário;
 - d) Deve-se usar as duas mãos para o remate;

Parte B (Verdadeiro (V) ou Falso (F)) (30%)

1. Os Jogos Olímpicos são competições desportivas entre atletas de vários países. ____
2. O exercício físico está relacionado com a melhoria de saúde. ____
3. A milha e o teste Vai Vem são testes que permitem avaliar a resistência cardiorrespiratória. ____
4. Os Jogos Paralímpicos destacam-se por promoverem a inclusão de atletas com deficiência. ____
5. Um dos benefícios psicológicos do exercício físico é o aumento do stress. ____
6. Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos revelam uma importância sociocultural na atualidade, referindo valores como inclusão, respeito e fair-play. ____
7. A aptidão física não tem relação com a saúde. ____
8. Os Jogos Olímpicos acontecem apenas num país, a cada 4 anos. ____
9. O desporto ajuda a desenvolver o corpo e a mente. ____
10. A principal função do distribuidor no voleibol é atacar perto da rede. ____

Parte C (Perguntas de resposta curta) (30%)

1. Explica a relação entre exercício físico, saúde e qualidade de vida.

2. Dá dois exemplos de atividades físicas que ajudam a manter a saúde e o bem-estar:

3. Indica um valor importante a ter em conta, enquanto praticamos desporto (respeito, cooperação, ética).

Anexo 9 – Auto e Heteroavaliação

Escola Secundária Manuel de Arriaga

Auto e Heteroavaliação - Ano Letivo 2025/2026

Aluno: _____

Turma: 10^º

Nº: _____

Atividades Físicas 70%

Modalidade	Autoavaliação	Heteroavaliação
Badminton		
Futebol		
Ginástica		
Basquetebol		
Natação		
Ginástica acrobática		
Média (/6)		
Classificação Final (x0,7)		

Aptidão Física e Conhecimentos 30%

Teste	Autoavaliação	Heteroavaliação
Vaivém		
Flexões		
Abdominais		
Senta e Alcança		
Impulsão Vertical		
Teste Escrito		
Média (/6)		
Classificação Final (x0,3)		

Atitudes e Valores

Realizo/ Não Realizo	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Sou assíduo e pontual				
Empenhado e participativo				
Responsável				
Cooperou e colaboro				
Sou autónomo				

Autoavaliação Nota Final de Ano

Atividades Físicas x0,7	Aptidão Física x0,3	Autoavaliação

Anexo 10 – Regulamento 21º Concurso de Salto em Altura

21º Concurso de Salto em Altura 2026

25 de março de 2026

Regulamento Técnico

Data: 25 de março 2026

Local: Pavilhão do Complexo Desportivo Manuel de Arriaga

1- Escalões etários

O concurso de Salto em Altura, será realizado com divisão por **género masculino e feminino**, competindo os atletas separadamente em cada categoria.

2- Inscrições

2.1- Qualquer aluno interessado, que frequente a Escola Secundária Manuel de Arriaga, poderá se inscrever junto aos seus professores de educação física, até ao dia 23 de março, ou através do QR Code afixado no cartaz da prova.

2.2- O limite máximo de alunos participantes é de 60 alunos. Serão consideradas as inscrições por ordem de registo.

3- Local e Hora de Concentração

O concurso de salto em altura, iniciara-se às 09h30 no complexo desportivo Manuel de Arriaga.

Os alunos participantes, deverão assinalar a sua presença na prova, antes das 9h20.

4- Regulamento Técnico da Prova

Os vencedores da competição “Masculina” e “Feminina”, serão determinados de acordo com as regras da Federação Portuguesa de Atletismo, com exceção dos seguintes pontos:

- Cada aluno terá apenas 2 tentativas a dispor para transpor a altura em que se encontra;
- Quando se encontrarem apenas 5 concorrentes em prova, passarão a dispor de 3 tentativas a cada altura;
- Se no início da competição, existirem menos de 11 concorrentes, estes passarão a dispor de 3 tentativas por altura.

5- Programa-Horário do Concurso

9h15- Concentração

9h20- Medições

9h25- Aquecimento

9h35- Briefing

9h38- Foto de grupo

9h40- Início da competição

12h00- Entrega de certificados

6- Entrega de Prêmios:

- a) Serão entregues certificados aos 3 primeiros classificados por escalão e género, consoante a classificação obtida no concurso de salto em altura.
- b) Além do vencedor do concurso, existirá prémios, para cada género, nas seguintes categorias:
 - **Melhor Impulsão:** Os vencedores da competição “Melhor Impulsão”, serão encontrados efetuando diferença entre a altura saltada e a altura do aluno (descalço).
 - **Melhor Técnica:** Os alunos com a “Melhor Técnica”, serão avaliados, pela organização do Concurso de Salto em Altura, de acordo com a aproximação da técnica pretendida de “**Fosbury Flop**”. A técnica Fosbury Flop, popularizada pelo americano Dick Fosbury nos Jogos Olímpicos de 1968, é a mais usada no salto em altura nos dias atuais. Consiste numa corrida em curva e salto de costas sobre a fasquia, permitindo que o centro de gravidade fique abaixo da barra e se alcancem maiores alturas. É dominante hoje, devido à sua eficiência biomecânica e à segurança proporcionada pelos colchões de queda.

Pontos relevantes a serem observados:

- **Corrida em curva** – O aluno deve aproximar-se da fasquia numa trajetória curva, ganhando velocidade para a impulsão do salto. Mantem a velocidade sem perder o equilíbrio;
- **Chamada** – Consegue transferir a força da corrida para o momento da impulsão, a uma perna (mais afastada do colchão). Realiza um bom alinhamento do corpo, garantindo um bom ganho de altura durante o salto. Utiliza os braços para a impulsão do salto, em coordenação com o movimento do salto;
- **Passagem sobre a fasquia** – Ultrapassar a fasquia completamente sem derrubá-la, mantendo o arco corporal correto e a rotação adequada dos ombros e quadris.

7- Recordes da Competição

Os “Records da Competição” pertencem a:

-Masculinos – **Aluna A**- 1,90m - 15 de Maio de 2018

-Femininos – **Aluno B** - 1,53m - 26 de Março de 2024

-Melhor Impulsão Masculinos – **Aluno C** - (+12cm) - 31 de Janeiro de 2013 -Melhor Impulsão

Femininos – **Aluno D** - (-14cm) - 26 de Março de 2024

8- Casos Omissos

Todas as situações não previstas neste regulamento, serão resolvidas pela organização da prova.

Anexo 11 – Questionário aplicado aos alunos

Questionário

Este questionário pretende conhecer a motivação dos alunos nas aulas de educação física. Este é anónimo e as respostas são confidenciais e usadas apenas para um estudo integrado no trabalho de investigação do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física.

Idade: _____

Sexo: M ☐ F ☐

Ano de escolaridade: _____

NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA...	Discordo Totalmente		Concordo Totalmente		
1)...fico muito satisfeito/a quando aprendo novas técnicas ou jogos.....	1	2	3	4	5
2)...tento fazer melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
3)... o professor fica satisfeito quando os alunos aprendem algo de novo.....	1	2	3	4	5
4)... o professor dá valor principalmente aos que ganham.....	1	2	3	4	5
5)... tenho medo de cometer erros.....	1	2	3	4	5
6)... o que aprendo estimula-me a continuar a praticar.....	1	2	3	4	5
7)...fico muito satisfeito/a quando faço melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
8)... o professor fica satisfeito quando os alunos melhoram à base de esforço.....	1	2	3	4	5
9)... o professor só se ocupa dos alunos que fazem bem os exercícios.....	1	2	3	4	5
10)...tenho medo de fazer coisas erradas.....	1	2	3	4	5
11)...aprendo coisas novas e fico satisfeito/a por isso...	1	2	3	4	5
12)... quando me sinto mais satisfeito/a é quando faço melhor do que os outros.....	1	2	3	4	5
13)... o professor fica satisfeito quando todos os alunos melhoram as suas técnicas.....	1	2	3	4	5
14)...tenho medo de tentar coisas em que possa cometer erros.....	1	2	3	4	5
15)...fico satisfeito/a quando me esforço para aprender...	1	2	3	4	5
16)... o professor fica satisfeito quando todos melhoram.....	1	2	3	4	5
17)... o professor estimula principalmente os que são bons no desporto.....	1	2	3	4	5
18)...tenho medo de fazer coisas em que possam cometer erros.....	1	2	3	4	5
19)...fico muito satisfeito quando executo corretamente um exercício que aprendo.....	1	2	3	4	5

20. Praticas alguma atividade física desportiva fora da escola?

Sim ☐ Não ☐

21. Se sim, quantas vezes por semana? _____

22. És federado em alguma modalidade desportiva?

Sim ☐ Não ☐

24. Se sim, qual(ais)?

25. Achas que a forma como és avaliado afeta a tua motivação?

Sim ☐ Não ☐

26. Se sim, porquê?

O que gostas mais nas aulas de educação física?

O que gostas menos nas aulas de educação física?

O que poderia ser feito para tornar as aulas de educação física mais motivadoras?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 12 – Autorizações dos pais e CE

Consentimento

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno(a) _____

Autorizo o meu educando a participar no questionário relacionado com a motivação dos alunos nas aulas de educação física, no âmbito de um estudo a desenvolver no estágio profissional do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física, a realizar nas instalações da Escola Secundária Manuel de Arriaga.

Data: __/__/__

(assinatura do/a encarregado de educação)

Consentimento

Autorização do/a Aluno/a

Eu, _____ aluno(a) do __ (ano) da turma __, declaro ter sido informado e esclarecido sobre o estudo a realizar sobre a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física e consinto em participar no preenchimento do respetivo questionário, a realizar nas instalações da Escola Secundária Manuel de Arriaga.

Data: __/__/__

(assinatura do/a encarregado de educação)

