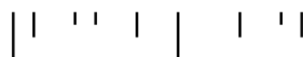


Programa de Educação Física, assente em pedagogias ativas, numa turma de 3.º ano do 1.º CEB: influência no desenvolvimento do pensamento divergente e na motivação para as aulas de Educação Física

Joana Filipa Gonçalves dos Reis

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e em Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



Programa de Educação Física, assente em pedagogias ativas, numa turma de 3.º ano do 1.º CEB: influência no desenvolvimento do pensamento divergente e na motivação para as aulas de Educação Física

Joana Filipa Gonçalves dos Reis

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e em Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Carlos Luz

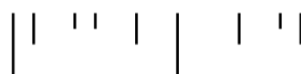
Júri

Presidente: Professora Lina Brunheira

Arguente: Professor André Pombo

Orientador: Professor Carlos Luz

2023-2024



*“We believe that fostering creative potential through movement
is a path worth exploring.
Because while our world is in constant motion
forcing our mind to sprint to find new ideas,
our bodies have never been in such a state of inertia.”*

Richard et al. (2021, p.15)

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

*Especialmente à **minha Caetana***

*Por me mostrares a beleza da vida! Foste sem dúvida o melhor presente que a vida me deu. Lembro-me da primeira vez que te vi . . . o amor que senti e que sinto quando estou contigo . . .
é inexplicável!*

Concluir um mestrado é efetivamente um marco importante, quer a nível pessoal como profissional. A conclusão do mesmo não seria possível sem o apoio de diversas pessoas que me acompanharam e acreditaram em mim. Neste sentido, quero agradecer:

À minha mãe e ao meu pai, pessoas de garra e de muito trabalho! Sempre foram o meu grande alicerce. São efetivamente das pessoas que mais amo na vida. Obrigada por me mostrarem constantemente que a vida é feita de altos e baixos e que há sempre uma luz no trilho escolhido. É preciso acreditar, lutar e não desistir. Obrigada por estarem sempre comigo, por chorarem comigo, rirem comigo e me darem força para levantar! Estou-vos eternamente grata por acreditarem em mim e por todo o amor que me têm dado.

Ao meu irmão, que sempre me fez ver que somos fruto de uma família unida e lutadora. **A ele e à minha cunhada**, duas pessoas lutadoras, agradeço por estarem sempre presentes na minha vida e por me darem força para terminar mais uma etapa. Não tenho palavras para vos agradecer o voto de confiança que depositaram em mim. Prometo dar o meu melhor, todo o meu amor!

Ao meu namorado, por seres o meu porto seguro e um companheiro incansável. Obrigada pelas tuas palavras de incentivo, por acreditares em mim, por cada abraço de apoio e de força e por cada momento de choro e de riso. Pelas manhãs, tardes e noites de trabalho, apoiando-me no meu processo de reflexão e aprendizagem. Obrigada pela tua paciência e pelo teu amor!

Ao meu Ori, por me escolheres como tua família! Sinto um grande amor por ti! Obrigada por seres um companheiro de aventuras e por estares sempre comigo, incluindo nos momentos mais difíceis da minha vida. Obrigada pela nossa cumplicidade!

À minha madrinha, padrinho e prima Liliana que sempre acreditaram em mim e na minha força para enfrentar os desafios da vida.

Ao professor Carlos Luz, por acreditar desde o primeiro momento nas minhas capacidades. Por ser um orientador presente e atento. Por todas as conversas de apoio, incentivo, preocupação e reflexão, “*Confia em ti!*”, que foram fundamentais para conseguir alcançar esta etapa. Muito obrigada pelos desafios lançados e pela sua paciência face às minhas inseguranças, questionamentos e perfeccionismo. Estou efetivamente grata por me apoiar nesta caminhada. Sem o seu apoio nada disto seria possível!

Ao Santiago, por trabalharmos como uma verdadeira equipa, procurando sempre fazer o nosso melhor em cada contexto por onde passávamos. Muito obrigada pela tua dedicação, pelo teu apoio constante e pela tua paciência! Obrigada por crescer e vivenciar estas práticas contigo.

Ao grupo de amigos que formei na ESELx, por toda a confiança depositada em mim e por todos os momentos de apoio, de partilhas e de reflexões vividos destes 2 anos.

A todos os professores supervisores e cooperantes, nomeadamente a professora Esmeralda e a professora Raquel. Muito obrigada por todos os momentos de reflexão, de apoio, de ânimo e de cooperação em que se proporcionou a partilha de saberes e experiências que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente. Obrigada por todo o carinho, entreajuda e desafios colocados que foram cruciais para o meu crescimento!

A todos os **alunos**, por me oferecerem e proporcionarem experiências repletas de aprendizagens. Obrigada por fazerem com que eu tente dia após dia ser melhor e fazer melhor. Obrigada por me demonstrarem o poder e a importância de me encontrar em constante aprendizagem e (auto)formação para responder de forma consciente e refletida a todas as vossas necessidades, motivações e interesses.

Agradeço igualmente a todas as pessoas que, de alguma forma, me apoiaram durante todo este percurso académico, como o **Grupo Cooperativo do MEM**. Muito obrigada por todo o apoio e aprendizagem! Sem todos vocês, nada disto seria possível.

A todos e a todas vocês, um muito OBRIGADA,

RESUMO

| " | | | "

O presente relatório, de natureza reflexiva e crítica, ilustra o processo vivenciado na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), durante aproximadamente cinco meses. Esta decorreu num contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), numa turma de 3.º ano, e de 2.º Ciclo do CEB, em duas turmas de 5.º ano nas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais. Este documento retrata um trabalho realizado em cooperação, sob diversos olhares, entre uma dupla de estagiários e professores supervisores e cooperantes.

A globalização desencadeou muitas mudanças, desafios e oportunidades significativas, com os avanços tecnológicos, o rápido fluxo de informação e a integração económica e social entre países (Utina et al., 2023). Esta acarreta consequências a vários níveis, existindo uma urgência para a promoção de competências, capacidades e atitudes dos alunos nas escolas, crucias ao desenvolvimento integral do cidadão do século XXI. Neste sentido, tornou-se relevante realizar um estudo em linha com a investigação-ação e de natureza quantitativa. Este é focado na problemática “*De que forma um programa de Educação Física (EF), assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?*”. A amostra foi constituída por 21 alunos do 3.º ano do CEB (8-10 anos). Nas fases de pós e pré-intervenção, o pensamento divergente foi avaliado através de uma prova construída por Pita (2015) e a motivação para as aulas de EF foi medida através do *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ). A professora titular (PT) também participou neste estudo, tendo preenchido um questionário acerca da sua perceção sobre o pensamento divergente dos seus alunos (Pita, 2015). A intervenção teve a duração de 5 semanas, 9 aulas, com recurso a pedagogias ativas, como a Pedagogia Não-Linear.

Os resultados revelam uma correlação positiva entre o desenvolvimento de um programa de EF centrado em pedagogias ativas, o desenvolvimento do pensamento divergente e o aumento da motivação que envolve fatores intrínsecos. Também sugeriu um conhecimento real da PT face ao potencial criativo dos seus alunos. Os dados reforçam a necessidade de pedagogias ativas nas escolas e da reflexão acerca do potencial do corpo para o desenvolvimento do pensamento criativo e do gosto pela aprendizagem.

Palavras-Chave: Corpo; pensamento divergente; motivação; Educação Física; pedagogias ativas; 1.º CEB.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This reflective and critical report illustrates the process experienced during Supervised Teaching Practice II (PES II), which lasted approximately five months. This took place in a 1st Cycle of Basic Education (CEB) context, in a 3rd grade class, and in the 2nd Cycle of CEB, in two 5th grade classes in the curricular areas of Mathematics and Natural Sciences. This document portrays work carried out in cooperation, from different perspectives, between a pair of trainees and supervising and cooperating teachers.

Globalization has triggered many significant changes, challenges and opportunities, with technological advances, the rapid flow of information and economic and social integration between countries (Utina et al., 2023). This has consequences at various levels, and there is an urgent need to promote students' skills, abilities and attitudes in schools, which are crucial to the integral development of the 21st century citizen. In this sense, it became relevant to carry out a study in line with action research and of a quantitative nature. This study is focused on the problem "How does a Physical Education (PE) program based on active pedagogies influence the development of divergent thinking and motivation to practice PE classes in 3rd grade CEB students?". The sample consisted of twenty-one students from the 3rd year of primary school (8-10 years old). In the post and pre-intervention phases, divergent thinking was assessed using a test constructed by Pita (2015) and motivation for PE classes was measured using the Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ). The teacher also took part in this study, having completed a questionnaire about her perception of her students' divergent thinking (Pita, 2015). The intervention lasted 5 weeks, 9 lessons, using active pedagogies such as Non-Linear Pedagogy.

The results reveal a positive correlation between the development of a PE program centered on active pedagogies, the development of divergent thinking and increased self-determination, associated with greater motivation involving intrinsic factors. It also suggested that the teacher had a real understanding of her students' creative potential. The data reinforces the need for active pedagogies in schools and for reflection on the body's potential for developing creative thinking and a love of learning.

Keywords: Body; Divergent thinking; Motivation; Physical Education; Active pedagogies; Primary school.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I. PES II no 1.º e 2.º CEB.....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2. Ação da Professora Cooperante	6
2.3. Caracterização da turma.....	7
2.4. Problematização e objetivos gerais	8
2.4.1. Estratégias globais de intervenção e integração curricular.....	9
2.4.2. Atividades implementadas.....	9
2.4.3. Processos de avaliação e regulação	10
2.4.3.1. Das aprendizagens	10
2.4.3.2. Dos objetivos delineados e presentes no PI	11
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	14
3.2. Ação da Professora Cooperante	14
3.3. Caracterização das turmas de 5.º ano.....	15
3.4. Problematização e objetivos gerais	16
3.4.1. Estratégias globais de intervenção e integração curricular.....	17
3.4.2. Atividades implementadas.....	17
3.4.3. Processos de avaliação e regulação	18
3.4.3.1. Das aprendizagens	18
2.4.3.2. Dos objetivos delineados e presentes no PI.....	19
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 1.º E 2.º CEB	21
4.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos	22
4.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo.....	23
4.3. Relação pedagógica	24
4.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	26

PARTE II. ESTUDO	28
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	29
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
6.1. Criança no Mundo Atual.....	33
6.2. Sistema educativo em Portugal – 1.º CEB.....	34
6.3. Criatividade.....	36
6.3.1. Alterações dos padrões do desenvolvimento do pensamento criativo	37
6.3.2. Fatores que desenvolvem o potencial criativo do indivíduo	38
6.4. Corpo: importância e implicações	41
6.5. Estudos sobre o pensamento divergente e EF no 1.º CEB - <i>Skills4genius</i>	43
6.6. Motivação para as aulas de Educação Física	44
6.6.1. Teoria da Autodeterminação	45
7. OPÇÕES METODOLÓGICAS	47
7.1. Problemática e objetivos delineados.....	48
7.2. Amostra.....	48
7.3. Natureza do estudo.....	48
7.4. Instrumentos de recolha e análise de dados	49
7.4.1. Prova de avaliação do pensamento divergente.....	49
7.4.2. Questionários	51
7.4.2.1. <i>Perceived Locus of Causality Questionnaire</i> (PLOCQ).....	51
7.4.2.2. Questionário de Perceção do docente acerca do pensamento criativo dos alunos.....	52
7.4.3. Notas de campo	52
7.5. Procedimentos metodológicos da ação	52
7.5.1. Fase de Intervenção	53
7.6. Procedimento estatístico	54
7.7. Roteiro Ético	55
8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
8.1. Pensamento divergente dos alunos	57
8.2. Motivação para as aulas de EF.....	60
8.3. Perceção da PT acerca do potencial criativo dos alunos.....	64

9. CONCLUSÕES.....	66
10. REFLEXÃO FINAL.....	70
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	88
Anexo A. Potencialidades e fragilidades - 3.º ano do 1.º CEB.....	89
Anexo B. PI - Estratégias e indicadores de avaliação - 3.º ano do 1.º CEB.....	92
Anexo C. Conteúdos lecionados durante a prática - 3.º ano do 1.º CEB.....	95
Anexo D. Dinâmicas realizadas em prol da problemática - 3.º ano do 1.º CEB.....	97
Anexo E. Potencialidades e fragilidades - 5.ºano - 2.º CEB.....	99
Anexo F. PI - Estratégias e indicadores de avaliação - 5.º ano do 2.º CEB.....	101
Anexo G. Atividades e conteúdos curriculares - 5.º ano do 2.º CEB.....	104
Anexo H. Plantas das salas - 3.º ano (1.º CEB) e 5.º ano (2.º CEB).....	107
Anexo I. Gráfico – diminuição da neuroplasticidade ao longo dos anos.....	110
Anexo J. Esquema Teoria da Autodeterminação.....	112
Anexo K. Plano de ação.....	115
Anexo L. Planificações de aulas.....	117
Anexo M. Prova Pensamento Divergente.....	126
Anexo N. PLOCQ – Motivação para EF.....	128
Anexo O. Questionário Perceção do PT acerca da criatividade dos alunos.....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>OG referentes à problemática em estudo e respetivos agentes educativos envolvidos</i>	48
Tabela 2. <i>Critérios de avaliação da prova do pensamento divergente</i>	50
Tabela 3. <i>Comparação entre o pré e o pós intervenção nas diversas categorias do pensamento divergente</i>	57
Tabela 4. <i>Comparação entre o pré e o pós-intervenção nas diversas categorias da motivação para as aulas de EF</i>	61

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades Extracurriculares
AF	Atividade Física
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CM	Competência Motora
EF	Educação Física
IAD	Índice de Autodeterminação
MEM	Movimento de Escola Moderna
NC	Notas de Campo
OG	Objetivo Geral
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PE1	Projeto Educativo – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico
PE2	Projeto Educativo – Contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática do Ensino Supervisionado II
PI	Plano de Intervenção
PLOCQ	<i>Perceived Locus of Causality Questionnaire</i>
PT	Professora titular
RI1	Regulamento Interno - Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico
RI2	Regulamento Interno - Contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TDAH	Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TTCT	<i>Torrance Tests of Creative Thinking</i>

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se na unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) integrada nos planos de estudo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este documento está organizado em duas grandes secções. Na primeira secção objetiva-se descrever, analisar e comparar as práticas pedagógicas realizadas nos dois Ciclos de ensino, decorrentes entre janeiro e julho de 2024. Já na segunda secção, pretende-se apresentar o desenvolvimento de um estudo realizado em linha com a investigação-ação e de natureza quantitativa, referente à problemática “*De que forma um programa de Educação Física (EF), assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?*”.

No que toca à **Parte I – PESII no 1.º e 2.º CEB**, esta encontra-se dividida em três secções, sendo elas: (1) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB - entre 10 de abril e 31 de junho; (2) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2.º CEB - entre 15 de janeiro e 22 de março; (3) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, existindo uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos. Os pontos 1 e 2 são compostos por subcapítulos referentes à caracterização do contexto socioeducativo, da prática da professora cooperante (PC), da turma e apresentação de uma problemática e objetivos gerais inerentes que foram definidos em Projetos de Intervenção (PI). Neste seguimento, neste último subcapítulo também serão apresentadas as estratégias globais de intervenção, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

Relativamente à **Parte II - Estudo**, esta é composta por cinco capítulos, sendo eles: (4) apresentação do estudo, em que se apresenta a problemática delineada, relativa a uma turma de 3.º ano do 1.º CEB; (5) fundamentação teórica, envolvendo referencial teórico acerca da criança no Mundo atual, do Sistema Educativo em Portugal, da criatividade, do corpo, de estudos que envolvem o pensamento divergente e a EF e da motivação para as aulas de EF; (6) opções metodológicas, em que se apresentam os objetivos delineados face à problemática, a amostra, a natureza do estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados, os procedimentos metodológicos da ação, o procedimento

estatístico e o roteiro ético; (7) apresentação e discussão de resultados, confrontando-os com o referencial teórico, (8) conclusões do estudo, referindo-se igualmente constrangimentos inerentes ao processo e possibilidades de futuras investigações.

Num último capítulo, encontra-se uma reflexão final que contempla diversos parâmetros, como: (i) o contributo das experiências desenvolvidas na PES II, em cada Ciclo de ensino; (ii) o contributo do estudo para o desenvolvimento de competências profissionais e de melhoria da prática pedagógica; (iii) identificação de aspetos positivos para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como aspetos a melhorar no exercício da profissão docente.

PARTE I:
PES II no 1.º e 2.º CEB

| | | | |

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

| | " | | " |

Neste capítulo, objetiva-se caracterizar o contexto socioeducativo e a turma de **3.º ano** do 1.º CEB na qual decorreu a PES II. Para tal, foram extraídos dados de diversas fontes, sendo elas: (a) observação participante, através de notas de campo; (b) inquérito por entrevista à professora cooperante (PC); (c) conversas informais com a PC; (d) análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento (PE1) e do Regulamento Interno (RI1) referente ao contexto de 1.º CEB. Neste seguimento, irá ser apresentada a problemática delineada, bem como os objetivos e estratégias presentes no Plano de Intervenção (PI) e as atividades implementadas e processo de avaliação e regulação aplicados.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto educativo de 1.º CEB correspondia a uma escola pública localizada no distrito de Lisboa, no concelho da Amadora. De acordo com o PE1, a escola incorporava-se na iniciativa do governo português que apoia escolas que se localizam em zonas marcadas por um nível económico e social desfavorecidos, o Projeto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). As principais finalidades educativas são: (1) o sucesso educativo, implementando a diferenciação pedagógica e melhorando a articulação vertical; (2) a sustentabilidade dos espaços, envolvendo a comunidade escolar; (3) a inovação através da comunidade (PE1, 2021/25).

Relativamente ao meio envolvente, este encontrava-se numa zona residencial antiga, sendo possível encontrar ao seu redor algum património cultural, parques naturais, a sede de bombeiros locais e pequenos negócios.

2.2. Ação da Professora Cooperante

Através da entrevista realizada e das notas de campo, é possível verificar que a prática da PC incide sobre pilares do Movimento de Escola Moderna (MEM), sendo que proporciona momento de trabalho cooperativo entre os alunos, orientados por instrumentos de pilotagem e momentos rotineiros, como o trabalho de texto, o Conselho de turma e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Neste último momento são promovidas dinâmicas que permitem que todos os alunos, em parcerias, passem pelo processo de ensinar os outros, inclusive os que têm maior dificuldade.

Acredita que a promoção da inclusão e de valores de uma vida democrática são pilares essenciais para a sua prática pedagógica e que a inclusão passa pela aplicação do Desenho Universal da Aprendizagem, que dá “(...) a todos as ferramentas que eles necessitam para que todos consigam ter sucesso” (entrevista PC). Assim, devem-se criar estratégias diversificadas consoante as necessidades de cada aluno, promovendo-se a diferenciação pedagógica. Algo que também é foco na prática da PC é o trabalho das emoções e do estado emocional dos alunos.

A PC articula diversos conteúdos, das diversas áreas curriculares, nas diferentes dinâmicas da aula, bem como reconhece e valoriza as partilhas e interesses dos alunos, tomando-as como ponto de partida para promover novas aprendizagens. Desta forma, o trabalho é planificado semanalmente, tendo como base as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). É de salientar que considera que os manuais não são pontos de partida para a introdução de conceitos, mas sim recursos para consolidar e praticar os conceitos abordados.

No que toca à avaliação, privilegia a avaliação de carácter formativo, existindo diversos momentos semanais em que os alunos se auto e hétero avaliam. A docente privilegia o *feedback* no momento de realização das tarefas.

Ao longo da sua prática pedagógica, a PC utiliza três meios de comunicação com os encarregados de educação dos alunos, sendo estes: (i) a plataforma INOVAR, meio de comunicação sumativo; (ii) o e-mail, como via formal de contacto com os encarregados de educação (EE); (iii) a ClassDojo, meio de comunicação formativo que permite que os EE se responsabilizarem sobre atitudes e comportamentos dos alunos.

2.3. Caracterização da turma

A turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Dos discentes, oito encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com medidas universais, sendo que três beneficiavam de medidas seletivas – um aluno com perturbações do Espectro do Autismo, um aluno com glaucoma ocular e dificuldades de compreensão inerentes e outro aluno diagnosticado com transtorno do défice de atenção com hiperatividade (TDAH). Para além destes três alunos a turma era composta

por uma aluna que apresentava um problema genético em acompanhamento, devido ao seu cariz de raridade. No presente ano, ingressaram na turma duas alunas, uma aluna por transferência de escola e uma outra por repetição de ano.

A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, porém, havia dois alunos brasileiros, um guineense, dois são-tomenses e um cabo-verdiano.

Segundo a entrevista realizada à PC, a maior parte dos alunos “(...) não teve JI, porque o JI deles coincidiu com a altura da pandemia”. Esta informação entra em concordância com algumas das fragilidades enunciadas pela PC ao nível da motricidade, nomeadamente, a proficiência das habilidades motoras fundamentais e o diminuto reportório de experiências pessoais, sociais e culturais (ver anexo A).

Através da entrevista realizada, soube-se que os alunos, na sua globalidade, provinham de famílias de classe média-baixa, com pais separados, sendo que poucas eram as famílias com cursos superiores. A maioria trabalhava em setores operários e de limpeza e o seu envolvimento escolar era diminuto. Independente das origens e dificuldades dos alunos, estes apresentavam-se como empenhados e interessados, com um forte espírito de união, respeito e entreajuda.

2.4. Problematização e objetivos gerais

Através de uma diagnose das aprendizagens dos alunos, identificaram-se potencialidades e fragilidades da turma nas diversas áreas curriculares (anexo A). Estas permitiram delinear a problemática sobre a qual se desenrolou a intervenção: ***“Será que o envolvimento dos alunos em atividades de interação com o meio promove o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais?”***

Com base nesta, foram definidos dois objetivos gerais (OG): OG1. *Melhorar a proficiência motora* e OG2. *Desenvolver aprendizagens pela interação com o meio*.

No OG1, pretendia-se que os alunos desenvolvessem habilidades motoras fundamentais, por meio de atividades diversificadas, enquanto no OG2 se objetivava a interação dos alunos com o meio que oferece diferentes possibilidades de ação.

2.4.1. Estratégias globais de intervenção e integração curricular

De modo a dar resposta aos OG delineados, foram definidas diversas estratégias pedagógicas que envolviam diferentes áreas curriculares (anexo B). De entre elas e de modo a dar resposta aos dois OG, destaca-se: (A) a implementação **de jogos de diferentes naturezas**, cooperativos e pré-desportivos; (B) a implementação **de atividades rítmicas**; (C) a promoção de **exercícios de consciência corporal**, envolvendo o equilíbrio, o deslocamento e a respiração; (D) o **envolvimento dos alunos**, na **criação de variantes para os jogos** e no **recurso a estratégias para a resolução de problemas reais**; (E) o **contacto do aluno com diferentes meios** de modo a desencadear múltiplas possibilidades de ação e de conhecimento sobre o que o rodeia.

2.4.2. Atividades implementadas

Ao longo da intervenção, promoveram-se diversas atividades que objetivavam colmatar fragilidades supramencionadas e promover o desenvolvimento de conteúdos curriculares, presentes em documentos orientadores para a prática docente (anexo C).

Para tal, teve-se por base as rotinas de trabalho pré-estabelecidas pela PC com os alunos, tais como: (a) o trabalho de texto dos alunos e de autor de forma interdisciplinar, de modo a promover um trabalho transversal e interligado entre conteúdos das diferentes áreas curriculares; (b) o tique-toque, que objetivava praticar operações e estratégias de cálculo; (c) o pensa rápido, que continha conteúdos matemáticos abordados; (d) o TEA, em que se criaram tarefas obrigatórias para os alunos realizarem face às suas necessidades; (e) a verificação semanal, que visava consolidar conteúdos abordados durante a semana acerca das várias áreas curriculares; (e) momentos de dança ou de relaxamento que ocorriam no início de cada dia.

Durante a PES II, privilegiaram-se **momentos de trabalho cooperativo** que envolviam **tarefas de exploração** de conteúdos a pares ou trios, nomeadamente através da manipulação de material, e **comunicações** de descobertas e de produções. Também se desenvolveram atividades dinâmicas em que se recorreu ao **imaginário**, como as atividades “Vamos viajar pela Europa” e a “Missão Portugal – Código OOP”, para a exploração de conteúdos como países europeus e distritos de Portugal, respetivamente. Desta forma, desenvolveram-se práticas em que se encarou o aluno como sujeito ativo do

seu processo de ensino-aprendizagem. Assim como se assumiu a aprendizagem como a partilha de significados numa comunidade de aprendizagem, face a interesses e necessidades dos atores (Niza, 2018).

Ao longo das atividades também se teve em conta a diferenciação pedagógica. Realizaram-se alguns recursos com diferentes níveis de dificuldade ou atribuíam-se diferentes indicações a alunos face a uma determinada tarefa (*e.g.* exercício de ortografia). Os grupos de trabalho também foram tidos em conta, promovendo assim a entreaajuda.

De modo a dar resposta à problemática delineada no PII desenvolveram-se: (1) **nove aulas de EF**, de 60 minutos cada, que envolviam jogos pré-desportivos e jogos cooperativos e a criação de variantes por parte dos alunos, sendo que as últimas três aulas consistiram em práticas orientadas pelos alunos; (2) **momentos de dança**; (3) **momentos de relaxamento**, que potenciavam o desenvolvimento do controlo sobre o corpo, através de exercícios teatrais de respiração, voz e equilíbrio; (4) **atividades de interação com o meio envolvente**, que desencadeavam novas possibilidades de ação, *affordances*, promovendo o aumento do repertório motor. A distribuição destas dinâmicas é possível ser observada no anexo D.

2.4.3. Processos de avaliação e regulação

A avaliação visa regular o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental na prática docente. De acordo com Lopes e Silva (2020), existem três objetivos principais na avaliação: (a) avaliação **para a** aprendizagem, em que o docente partilha com o aluno descritores de desempenho, desconstrói-os de modo a que os alunos compreendam os objetivos que têm de alcançar e fornece *feedback* construtivo que apoie os alunos a identificarem aspetos a melhorar; (b) avaliação **como** aprendizagem, que enfatiza a responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem, envolvendo-o na auto e hétero avaliação; (c) avaliação **da** aprendizagem, que visa descrever e quantificar o conhecimento adquirido, bem como atitudes e competências dos alunos.

2.4.3.1. Das aprendizagens

Neste sentido, indo ao encontro dos objetivos (a) e (b) supramencionados, durante a prática, privilegiaram-se momentos de avaliação contínua, isto é, de natureza formativa.

Através do TEA, do tique-toque, do pensa rápido, da verificação semanal e de produções realizadas pelos alunos nas aulas identificaram-se progressos e dificuldades destes, o que permitiu refletir e reajustar estratégias e atividades pedagógicas. Após determinados momentos presentes na rotina da turma, existia o preenchimento de instrumentos de registo da avaliação, como a avaliação da ortografia e o pensa rápido. Para tal, recorria-se a códigos de cores, que os alunos já tinham definido com a PC.

À medida que os alunos realizavam as diversas tarefas, recorria-se ao *feedback* individual ou em pequeno grupo, dependendo da tarefa, de modo que os alunos tomassem gradualmente consciência das suas dificuldades e de estratégias para as ultrapassar. Enfatizou-se igualmente a importância de os alunos lerem os *feedbacks* escritos, nomeadamente, no término da semana de TEA, perceber se estes os tinham compreendido e se os utilizavam para definir objetivos de aprendizagem para a semana seguinte.

Relativamente ao ponto (c), referente à avaliação sumativa, realizou-se uma ficha de avaliação que continha conteúdos abordados referentes às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Através das diversas naturezas de avaliação e da sua análise, foi possível verificar que os alunos conseguiram apropriar-se de diversos conteúdos abordados ao longo da prática, com uma melhor aquisição na área de Português, seguido de Matemática e, por fim, de Estudo do Meio. Verificou-se que as maiores dificuldades se focaram em: (1) identificar oceanos no planisfério; (2) diferenciar o movimento de rotação do movimento de translação e os seus efeitos no Planeta Terra; (3) resolver problemas que envolvessem diversos passos; (3) Realizar algoritmos de subtração com empréstimo e cálculos de divisão; (4) Classificar palavras quanto à sílaba tónica.

2.4.3.2. Dos objetivos delineados e presentes no PI

No decorrer da intervenção, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados: (a) grelhas de observação, realizadas no início, no decorrer e no final da intervenção tendo em conta indicadores de avaliação que foram reajustados ao longo da prática (anexo B); (b) notas de campo; (c) 21 questionários realizados pelos alunos no final da PES II, em que os seus dados foram analisados através de tabelas e gráficos. Estes viabilizaram uma avaliação formativa ao longo da prática, permitindo apoiar e melhorar

as aprendizagens dos alunos, através de *feedbacks* pontuais (Fernandes, 2020) e da realização de reestruturações de momentos planejados. Estes instrumentos também permitiram avaliar o cumprimento dos objetivos delineados no PI, por meio da triangulação da informação obtida em cada um deles.

No que toca ao OG1 (anexo E), *Melhorar a proficiência motora*, verificou-se através de notas de campo e das grelhas de observação, uma melhoria gradual das habilidades motoras fundamentais: saltar ao pé-coxinho, lançar objetos na vertical e recebê-los numa posição estática, conduzir um objeto e driblar uma bola em deslocamento. Através dos questionários, também foi possível observar que os alunos consideraram que as aulas de EF contribuíram para o melhoramento das suas competências motoras. Relativamente ao OG2, *Desenvolver aprendizagens pela interação com o meio*, este não foi alcançado com o mesmo sucesso que o OG1, devido ao número limitado de atividades que se conseguiu desenvolver no exterior e em diferentes ambientes. Todavia, observou-se uma maior cooperação com os colegas, nomeadamente nos jogos cooperativos, maior motivação e envolvimento nos jogos realizados e um aumento de atividades motoras entre pares no recreio.

Em suma, o envolvimento dos alunos em atividades de interação com o meio promoveu o desenvolvimento gradual de habilidades motoras fundamentais. Possivelmente, este desenvolvimento poderá estar relacionado com o aumento do número de horas de prática de Educação Física em horário letivo. Para além disso, com o envolvimento dos alunos na criação de variantes e de jogos, a turma demonstrou maior motivação para as aulas. Este fator poderá ter contribuído para a existência de um maior esforço por parte dos discentes na realização das tarefas sugeridas, que desencadeou uma progressão no desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. No entanto, não se pode afirmar que as atividades no meio exterior têm alguma influência no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, uma vez que não foi possível realizar atividades suficientes que comprovem ou rejeitem este facto.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB

| | " | | " |

À semelhança do capítulo anterior, este irá conter uma breve caracterização do contexto e das turmas em que se realizou a prática, passando por todos os pontos mencionados anteriormente. Contudo, estes são direcionados para a prática em 2.º CEB, em que se contactou com duas turmas do 5.º ano de escolaridade que, de modo a garantir a confidencialidade de ambas, designa-se a uma de turma A e a outra de turma B.

A informação apresentada, tal como no capítulo anterior, foi recolhida através de técnicas e instrumentos, tais como a análise documental do Regulamento Interno (RI2) e do Projeto Educativo (PE2), referente ao contexto de 2.º CEB.

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O contexto de 2.º CEB correspondeu igualmente a uma escola pública, situada na Amadora e integrava o programa TEIP. Era a sede de Agrupamento de escolas, contendo 1.º, 2.º e 3.º CEB's. Encontrava-se envolvida por prédios e perto de um bairro social.

A maioria das famílias eram letradas até ao 2.º/3.º CEB e 55% dos alunos beneficiam dos Serviços de Ação Social Escolar. A escola incorpora uma panóplia de nacionalidades, sendo constituída por alunos de ascendência portuguesa, africana, brasileira, asiática e leste-europeia (PE2).

De acordo com o PE2, o presente contexto educativo tem como missão o “desenvolvimento integral das crianças e jovens” (p.15), tal como está descrito no PASEO (Martins et al., 2017). Esta escola também tem como finalidades principais: “a) Promover o sucesso educativo; // b) Valorizar o contributo de todos os membros da comunidade educativa; // c) Educar para uma cidadania ativa” (p.16).

3.2. Ação da Professora Cooperante

A professora cooperante acompanhou as duas turmas quer nas áreas curriculares de Matemática como de Ciências Naturais.

Ao longo das semanas de observação, verificou-se que a PC privilegia o método de ensino transmissivo. Segundo Silva e Almeida (2015), esta abordagem pedagógica foca-se na exposição de conteúdos por parte do professor, sendo que o aluno toma um papel mais passivo na receção de novas informações. O foco deste método é a

memorização de conteúdos e a sua avaliação é maioritariamente realizada por elementos únicos de classificação, como testes e fichas (elementos de avaliação sumativa).

Durante a sua prática, recorria a vídeos da Escola Virtual, ao manual de Ciências Naturais, “Terra à Vista”, e a tiras com exercícios do livro “#Sucesso - Matemática - 5.º ano”, que tanto foram realizados em sala, como foram distribuídas para trabalho de casa. O manual de Matemática adotado era o “Espiral”. Durante as semanas de observação, não se presenciaram momentos de trabalho entre pares, sendo que, ao conversar com a PC, se percebeu que pontualmente existe essa organização de trabalho e apenas a pares, devido ao comportamento dos alunos das turmas.

3.3. Caracterização das turmas de 5.º ano

A turma A era composta por 19 alunos, 10 raparigas e 9 rapazes, sendo que 2 discentes eram repetentes. No que toca à faixa etária, a maioria tinha entre 10 a 11 anos, havendo 4 alunos entre os 12 e os 13 anos e um aluno com 16 anos. De entre os alunos, 2 não compreendiam nem comunicavam de forma fluente em Português, sendo que frequentavam Português Língua Não Materna. Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, encontravam-se 2 alunos, um que abrangia medidas seletivas, apresentando um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e outro aluno medidas seletivas e adicionais, contendo também um Programa Educativo Individual (PEI).

Relativamente à turma B, esta era constituída por 19 alunos, 9 raparigas e 10 rapazes. A maioria dos alunos apresentava 10 ou 11 anos. De entre estes discentes, apenas 1 ingressou no presente ano letivo e 2 são repetentes. A turma apresentava 3 alunos com medidas seletivas, sendo que 1 das discentes também apresenta medidas adicionais, contendo, para além do RTP, um PEI. A aluna apenas se encontra presente em algumas aulas de 50 minutos, sempre acompanhada por uma docente de Educação Especial, sendo que, no restante período letivo, se encontra na Unidade de Multideficiência. Um dos alunos da turma toma uma medicação para o TDAH. Nesta turma, 3 alunos possuem Apoio Educativo e um tem Apoio de Ensino Especial. Ainda existe uma grande diversidade de nacionalidades, 13 são de nacionalidade portuguesa, alguns com ascendência africana, 3 brasileiros e 3 de países africanos.

Ambas as turmas apresentavam potencialidades e fragilidades muito idênticas e transversais às duas áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais (ver anexo E). Como potencialidades destaca-se o interesse pelas tecnologias e curiosidade sobre o mundo. Nas fragilidades salienta-se a: (1) dificuldade em compreender conhecimentos basilares, (2) dificuldade em compreender e interpretar problemas, (3) falta de autonomia na realização das tarefas, (4) dificuldade na autorregulação do comportamento e (5) desinteresse pelos conteúdos e pelas aulas.

3.4. Problematização e objetivos gerais

Com base nas fragilidades e potencialidades das duas turmas, emergiu uma problemática que visa responder a duas necessidades: a falta de motivação pelos conteúdos curriculares e de autonomia na realização de diversas tarefas em aula. Neste sentido, delineou-se a seguinte problemática: ***“Como promover a autonomia e a motivação dos alunos, em Matemática e Ciências Naturais, por meio de atividades práticas e do desenvolvimento de habilidades metacognitivas?”***

Partindo desta, foram definidos dois objetivos gerais (OG): OGI. *Desenvolver o interesse pelos conteúdos curriculares, por meio de atividades práticas* e OGII. *Desenvolver competências de análise, compreensão e interpretação de enunciados e conceitos, recorrendo a estratégias de metacognição.*

Através do OGI, pretendeu-se implementar práticas educativas que motivassem os alunos a assistirem e participarem de forma ativa nas aulas, de modo a desenvolverem interesse pelos conteúdos curriculares. Com o OGII, objetivou-se combater uma das maiores dificuldades da turma, a “incompreensão de enunciados”, utilizando estratégias de metacognição que promovessem uma leitura mais clara das tarefas a serem realizadas. De acordo com Azevedo e Alevén (2013), o desenvolvimento destas estratégias é fundamental para que os alunos autorregulem as suas aprendizagens. Assim, a escola desempenha um papel fundamental pois existe alguma dificuldade em aplicar estas estratégias de forma espontânea, sem nunca se ter sido exposto a tal procedimento de tratamento de informação (Bannert & Mengelkamp, 2013).

3.4.1. Estratégias globais de intervenção e integração curricular

Por forma a dar resposta à problemática delineada e aos seus objetivos, foram definidas estratégias a serem aplicadas em ambas as áreas curriculares (anexo F).

No que toca ao OGI, referente ao desenvolvimento do interesse pelos conteúdos curriculares, definiu-se de entre outras a realização de atividades ou tarefas que envolvessem: (a) o trabalho individual e/ou a pares; (b) o recurso a materiais manipuláveis e instrumentos de laboratório; (c) o quotidiano dos alunos.

No que concerne ao OGII, associado ao desenvolvimento de competências de análise, compreensão e interpretação, as estratégias definidas englobaram: (d) o recurso a estratégias de metacognição (*e.g.* sublinhar, rodear, procurar significados de palavras) e (e) disponibilização de sínteses sobre os conteúdos abordados.

3.4.2. Atividades implementadas

Ao longo da prática, recorreu-se a processos e atividades diferenciadas de aprendizagem, com vista a dar resposta às necessidades de cada turma e de cada aluno.

Neste sentido, à medida que se iam observando dificuldades por parte dos alunos, foram delineadas novas estratégias de modo a colmatá-las.

Relativamente ao OGI, desenvolveram-se desafios de aula, de diferentes naturezas, em que o aluno assumiu um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Este facto foi visível em algumas das atividades presentes no anexo G, que envolveram por parte dos alunos a manipulação de objetos, a testagem, a experimentação, a criação de conjeturas e hipóteses, a partilha entre pares e a execução de tarefas que provinham de situações próximas da realidade dos alunos.

Na área curricular da Matemática, as atividades desenvolvidas fomentaram a exploração de conceitos de forma prática e entre pares. Já as atividades promovidas em Ciências Naturais objetivavam proporcionar dinâmicas em que os alunos explorassem e investigassem conceitos, antes de estes serem lecionados. Assim, foi permitido que existisse um confronto cognitivo entre as conceções alternativas dos alunos e os conhecimentos científicos, quer individualmente como em pequeno e grande grupo. Esta intenção pedagógica encontra-se presente em atividades como a análise da notícia sobre a poluição e a construção de um cartaz referente a um tipo de revestimento de animal, que

posteriormente foi comunicado. Também se recorreram a atividades experimentais, abordando-se as propriedades do ar e os tipos de revestimentos, nas quais os alunos interagiram de uma forma dinâmica com os conceitos já trabalhados.

Para colmatar as necessidades evidenciadas no OGII, aplicaram-se estratégias como (i) sínteses; (ii) esquemas; (iii) tabelas; (iv) vídeos; (v) recursos didáticos.

Em (v), em Matemática, recorreu-se a materiais manipuláveis não estruturados e estruturados (e.g. minós – conceito de área - e palhinhas – conceito de desigualdade triangular). Em Ciências Naturais, utilizou-se: (1) o passaporte do biólogo, livro síntese dos conteúdos sobre os animais; (2) cartas com animais, para introduzir a temática e agrupar os animais pelas suas semelhanças e diferenças; (3) livros, para explorar, selecionar e extrair informações, de modo a criarem um cartaz síntese.

Ao longo da prática também se privilegiaram estratégias metacognitivas como (vi) rodear, (vii) sublinhar e (viii) desconstruir conceitos.

3.4.3. Processos de avaliação e regulação

No decorrer da intervenção, foram utilizados vários processos de recolha e tratamento de dados, como: (a) notas de campo evidenciadas em grelhas de observação com indicadores de avaliação que, à semelhança do que aconteceu no 1.º CEB, também se sentiu necessidade de serem reajustados; (b) produções dos alunos; (c) 29 questionários respondidos pelos alunos das duas turmas referentes a Ciências Naturais; (d) 31 questionários também respondidos pelos alunos das duas turmas alusivos a Matemática.

Estes métodos e técnicas viabilizaram uma avaliação formativa, o que permitiu apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos, bem como a realização de reestruturações de dinâmicas e momentos durante a prática pedagógica.

3.4.3.1. Das aprendizagens

Durante a prática, tentou-se privilegiar a avaliação formativa, através do acompanhamento dos alunos durante a realização de diversas tarefas propostas e de *feedbacks* às suas produções. Os maiores constrangimentos à aprendizagem foram a desmotivação que os alunos apresentavam para as aulas, os comportamentos e atitudes desafiantes para com os adultos e entre pares que não potenciavam um ambiente

facilitador de aprendizagem e a falta de consolidação de conteúdos de 1.º CEB. Contudo, o recurso a materiais estruturados e não estruturados foram estratégias que permitiram que os alunos se envolvessem com determinados conceitos como o de ângulo, através de um leque.

Ambas as turmas careciam do desenvolvimento de competências presentes no PASEO, cruciais para a vida em sociedade. Estes apresentaram dificuldade em realizar tarefas de forma autónoma individualmente, mas também em grupo. Porém, com o avançar da prática, verificaram-se progressos, visto alguns alunos começarem a realizar determinadas tarefas de forma autónoma e individual. Também se verificou uma pequena evolução na capacidade de extração de informação em diversas fontes documentais durante a criação de cartazes sobre os tipos de revestimentos de animais vertebrados. Contudo, necessitavam de bastante apoio e incentivo por parte do adulto, nomeadamente na organização das tarefas dentro de cada grupo.

Relativamente aos conteúdos abordados em ambas as turmas, estes revelaram maior dificuldade em conceitos mais abstratos e que envolviam palavras que se afastavam da realidade dos alunos. Este facto foi visível na avaliação formativa, mas também nas fichas de avaliação sumativa que foram elementos de avaliação semestral.

Em Matemática, existiu maior dificuldade na identificação de retas, segmentos de reta e semirretas, na sua representação e na aplicabilidade do conceito de desigualdade triangular, mesmo com este a ser abordado através da manipulação de materiais.

Em Ciências Naturais, observou-se maior dificuldade em corresponder animais à respetiva classe, identificar as simetrias e formas dos corpos de determinados animais, identificar o nome das propriedades do ar e em associar as camadas da atmosfera às suas características.

2.4.3.2. Dos objetivos delineados e presentes no PI

Face aos dados extraídos de notas de campo e evidenciados nas grelhas de observação, o OGI, *Desenvolver o interesse pelos conteúdos curriculares*, foi alcançado em alguns momentos. Pois, foi visível o aumento gradual do nível de participação dos alunos nas sessões. Todavia, denota-se que a turma A apresentou uma taxa de participação e demonstração de interesse mais elevada do que a turma B.

Já o OGII, *Desenvolver a aquisição de estratégias metacognitivas*, não foi alcançado com a mesma eficácia que o OGI. A implementação das estratégias de metacognição pode ser encarada como um processo a longo prazo, cuja sua concretização requer tempo, visto ser algo complexo e desafiante, e é dificilmente alcançável em apenas dois meses de intervenção. Neste sentido, este é um trabalho que poderá trazer benefícios aos alunos, a nível de extração, leitura, interpretação e organização de informação, se for mantido após o período de intervenção.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA NO 1.º E
2.º CEB

| " | | " |

A prática pedagógica ocorrida em 1.º e 2.º CEB contribuiu significativamente para desenvolver “competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas” (Flores, 2015, p.214). Tomando como foco a ação “refletir”, é fundamental que o docente o faça constantemente sobre a sua ação, examinando, interpretando e avaliando-a, desenvolvendo assim a sua profissionalização. Tal como Freire (1991) referia “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.58)

Neste sentido, importa realizar uma comparação crítica das intervenções em 1.º e 2.º CEB, incidindo em quatro aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

4.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

Diversas são as naturezas das mudanças que ocorreram nas últimas décadas nas sociedades ocidentais e que têm afetado as organizações escolares. Nos dias de hoje, a escola é caracterizada como um espaço multicultural que objetiva preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea. Esta que é marcada pela imprevisibilidade e por mudanças aceleradas. Assim, é crucial desenvolver nos alunos competências para o exercício de uma cidadania ativa, informada e responsiva, necessárias para o mercado de trabalho e para a vida em comunidade (Lopes & Silva, 2022). Pois, tal como Perrenoud (2001) menciona, a competência caracteriza-se por ser complexa e essenciais para o futuro. Esta envolve uma combinação de conhecimentos, valores e atitudes que podem ser mobilizados de forma a agir/reagir de forma adequada num determinado contexto.

Neste sentido, tendo como documento de referência o PASEO (Martins et al., 2017), ao longo da prática, objetivou-se desenvolver diversas competências, tendo em conta as fragilidades das turmas e as problemáticas e objetivos delineados. Ao comparar as características da turma de 1.º CEB com a de 2.º CEB verificaram-se **diferenças significativas** quanto às competências desenvolvidas, face à tríade de elementos presentes nas AE de cada ano de escolaridade (conhecimentos, capacidades e atitudes). Nas turmas de 2.º CEB, os alunos revelavam comportamentos desajustados e desafiantes

em sala de aula, dificuldades na definição e aplicação de conceitos abordados no 1.º CEB, no trabalho em grupo e pouca autonomia. Todos estes aspetos se revelam constrangimentos para o cumprimento do currículo, visto este apresentar uma coerência e complementaridade entre os anos anteriores, em que há “introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2002, p.34). Já na turma do 1.º CEB verificaram-se apenas algumas fragilidades, nomeadamente motoras. Estas poderão estar associadas à diminuição do contacto da criança com a natureza, de brincadeiras que envolvem movimento e risco e a consequências da COVID.

À vista disso e assumindo-se a construção das mesmas como algo pessoal e singular, no 1.º CEB, pretendeu-se desenvolver a **consciência e domínio do corpo** - através de diversas experiências motoras não-locomotoras, locomotoras e manipulativas -, o relacionamento pessoal (*e.g.* jogos cooperativos) e o pensamento crítico e pensamento criativo (*e.g.* desmarcação no espaço e criação de variantes). No 2.º CEB, pretendeu-se promover o **desenvolvimento pessoal e autonomia** – através de estratégias de metacognição, de tempos de trabalho individual e/ou a pares e de atividades ativas -, linguagens e textos (*e.g.* desconstrução de enunciados) e o relacionamento interpessoal (*e.g.* interagir com o outro nos momentos de trabalho a pares e partilhas coletivas).

4.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Cada docente situa-se sobre diferentes princípios que assentam na sua prática e que são condicionados por diversos fatores, nomeadamente a sua imagem de aluno. Ao longo da prática, deparou-se com dois modos de pedagogia: a pedagogia participativa no 1.º CEB e a pedagogia transmissiva no 2.º CEB.

No 1.º CEB, deu-se continuidade à prática da docente aliada a princípios defendidos pelo MEM, também pretendeu dar continuidade a momentos existentes na agenda semanal e a utilizar os instrumentos de pilotagem existentes na sala. Já no 2.º Ciclo, com o conhecimento e consentimento da PC, pretendeu-se desenvolver atividades em que o aluno assumisse um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem (*e.g.* atividades experimentais e atividades de manipulação de materiais para a construção de conceitos).

No que toca à organização do tempo e do espaço educativo, deu-se continuidade às práticas existentes, verificando-se diferenças claras nos dois contextos. No 1.º CEB, desenvolveram-se atividades interdisciplinares que se prolongaram no tempo, escutando-se e valorizando-se as partilhas e conhecimentos dos alunos. Contrariamente ao 2.º CEB, em que o tempo era fragmentado e rígido para cada área curricular, Matemática e Ciências Naturais, o que implicava um maior foco nos conteúdos a serem lecionados. Este aspeto também se advinha do facto dos alunos no 2.º CEB terem posteriormente outras aulas noutros espaços físicos e com diversos docentes, cada um com diferentes estratégias pedagógicas. Decerto, uma das características visíveis neste Ciclo foi a pluridocência e a troca constante de espaço entre aulas. Uma outra diferença visível foi as salas de aula não apresentarem recursos nas paredes ao invés do que se verificava na sala de 1.º CEB. Nesta existiam diversos materiais cooperativos ao acesso dos alunos e as paredes encontravam-se com inúmeros trabalhos, transmitindo um sentimento de pertença e valorização. Assim, o ambiente torna-se mais acolhedor e convidativo à aprendizagem (Arends, 2014). No 1.º Ciclo, a organização do espaço era completamente díspar das salas do 2.º Ciclo. Nesta primeira, existiam arranjos em grupos ou círculo (Conselho de Turma), o que promovia o trabalho cooperativo, o diálogo e a comunicação. No 2.º Ciclo existia na maioria das salas uma disposição em filas e colunas individuais ou a pares dispostas para o quadro (anexo H, salas 1 e 2). De acordo com Arends (2014), a disposição das mesas influencia a interação existente em sala e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito ao desenvolvimento do currículo e do tempo, no 1.º CEB existia uma parte no diário de turma referente ao “quero”, onde surgiram propostas de alteração da organização da sala e de atividades a constar na agenda semanal, no PIT e/ou no TEA. Estas eram negociadas em Conselho de Turma. Também se encontravam na sala listas de verificação de cada área curricular à disposição dos alunos. Contrariamente a esta gestão cooperada do currículo, no 2.º CEB a organização era apenas realizada pelo docente.

4.3. Relação pedagógica

A escola é um lugar de relações e das humanidades. Almeida (2006) refere que o ser humano necessita de ser cuidado e de cuidar, de saber escutar com todos os sentidos,

de modo a interpretar ações e pensamentos fundamentais no processo de co-construção do conhecimento. “Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve «um sentir com o outro»” (p.42). Este promoverá uma relação bidirecional e interativa entre atores do processo educativo e o próprio contexto.

As relações existentes entre professor-aluno no 1.º CEB e no 2.º CEB apresentaram características distintas, talvez fruto das diferenças estruturais existentes. No 1.º CEB, os alunos revelaram ser muito curiosos e motivados para a aprendizagem, apresentando, desde o primeiro dia, uma relação muito próxima e afetiva com os estagiários. Talvez reflexo da monodocência e da periodicidade e quantidade de horas semanais existentes em contacto com os alunos. Esta relação era pautada pelo respeito mútuo, afetividade e cooperação. No 2.º CEB, em ambas as turmas, o estabelecimento de uma relação pedagógica entre estagiários-alunos foi desafiador, nomeadamente devido às suas vivências. Visto inicialmente a maioria dos discentes demonstrarem atitudes de desconfiança face ao apoio que se tentava facultar. Outros fatores foram o comportamento destruturado dos alunos com os adultos e entre pares e a desmotivação face aos conteúdos abordados. Assim, recorreu-se à disciplina positiva, através de uma postura assertiva, estabelecendo-se limites com firmeza e carinho ao mesmo tempo (Martins, 2020). Isto é, promoveram-se momentos para: (1) o estabelecimento de regras e da importância das mesmas para o bom funcionamento da aula; (2) discussão e reflexão sobre os comportamentos da turma e sobre a responsabilização dos alunos face aos mesmos. Pois, uma boa relação pedagógica e um bom ambiente de sala de aula são cruciais para o sucesso educativo, visto promover uma aprendizagem mais significativa, ativa e socializadora (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020). O cuidar é a base de uma relação.

No que diz respeito à relação pedagógica professor-encarregados de educação, esta também é muito distinta. No 1.º CEB é o professor titular que estabelece esta relação, sendo a ponte entre escola-família. Todavia, no 2.º CEB quem estabelece esta comunicação é o diretor de turma, que neste caso não era a PC. A PC e os estagiários apenas comunicavam com o diretor de turma da respetiva turma.

4.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

“Avaliar está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p.7), sendo fundamental para regular o processo de ensino-aprendizagem.

No início das práticas, realizou-se uma avaliação diagnóstica, através de observações participantes e de conversas informais com as PC, que permitiram identificar potencialidades e fragilidades das turmas e delinear problemáticas, objetivos e estratégias.

Ao longo da prática, considerou-se a avaliação formativa como parte integrada do trabalho realizado, visto esta avaliação apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, respeitando o seu ritmo e individualidade. De entre outras, também permite ao docente refletir e adaptar estratégias de aprendizagem face às necessidades dos alunos (Lopes & Silva, 2020). Assim, distribuíram-se *feedbacks* escritos e orais face a produções realizadas e existiram momentos semanais de aplicação e consolidação de conteúdos (e.g. 1.º CEB: TEA, pensa-rápido e verificação semanal). No 1.º CEB, esta avaliação encontrava-se mais presente e de forma mais diversificada, envolvendo a auto e heteroavaliação. No 2.º CEB, recolheram-se algumas produções e devolveram-se com comentários face a fragilidades identificadas e estratégias para as ultrapassar. Todavia, os alunos focavam-se na avaliação quantitativa, questionando a cotação que alcançaram e se as tarefas iriam ser sujeitas a avaliação. De facto, o feedback apenas ganha significado se for compreendido e utilizado para melhorar o trabalho realizado (Fernandes, 2022). Em suma, verificou-se pouca participação ativa dos alunos nos processos de avaliação, contrariamente ao 1.º CEB. Inclusive no 1.º CEB, os EE assinavam com assiduidade as produções dos alunos.

No final das práticas, também se realizaram avaliações sumativas: (1) 1.º CEB, uma prova com conteúdos das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio e (2) 2.º CEB, uma prova com conteúdos de Matemática e duas provas no final de cada unidade temática referentes a Ciências Naturais.

No que toca aos comportamentos sociais, estes eram regulados no 1.º CEB em diversos momentos, coletivos, em pequeno grupo e individuais. Destaca-se o instrumento de registo “Diário de turma” presente no Conselho de Turma. Este momento envolve a participação ativa de todos os alunos na tomada de decisão, permitindo regular em cooperação democrática a vida da turma, através do envolvimento discreto do docente

(Niza, 2003). Neste momento, privilegia-se nomeadamente a resolução de problemas através da escuta e respeito das perspetivas do outro e a apresentação de sugestões e pontos de vista. No 2.º CEB, esta gestão era realizada apenas pela PC e muitas vezes havia a intervenção por parte da diretora de turma.

PARTE II:

ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | | | |

Anteriormente ao ano 2019, já existiam estudos que indicavam uma diminuição dos tempos de brincadeira das crianças associada a diversos constrangimentos, como a crescente urbanização de espaços, a diminuição da cultura de jogo de rua, a remoção de equipamentos ricos em oportunidades de exploração por parte das crianças e a sua superproteção por parte dos adultos. Foram esses mesmos estudos que me despoletaram o interesse pela temática do desenvolvimento motor e posteriormente me levaram a realizar pequenos estudos durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar com esse mesmo tema. Permitindo-me assim reconhecer cada vez mais a importância do corpo, do brincar, da exploração, da tentativa e erro . . . da infância enquanto “tempo de grande aprendizagem da sobrevivência e de aquisição de ferramentas robustas para se ser autônomo e ter identidade própria na vida adulta” (Neto, 2020, p.18-19).

Neste sentido, em Creche, este foi associado à *Contribuição dos ambientes de estimulação motora para o desenvolvimento integral da criança em Creche* e, em Jardim de Infância, sobre os *Contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?*

Passaram 5 anos e a temática abordada continua a ser pertinente e ganha cada vez maior importância, nomeadamente face às consequências da pandemia da COVID-19, em que a Era Digital ganhou ainda maior ênfase. Para além disso, nos dias de hoje, a preocupação dos adultos para promover o interesse e o gosto natural por aprender tem-se tornado alvo de reflexão, face a uma sociedade em constante mudança e necessidade de adaptação.

Neste sentido e visto as fragilidades dos alunos do 3.º ano do 1.º CEB se relacionarem com brincadeiras no exterior que não envolvem tanto movimento e com a necessidade de melhorar a proficiência motora, delineou-se uma problemática associada à motivação para as aulas de EF. Pois, de acordo com Chatzisarantis et al. (2003), a motivação é um fator muito importante para a prática de AF quer a curto como longo prazo.

Aliado a esta preocupação mundial para com a prática de AF (Pannekoek et al., 2014), durante a procura de estudos existentes em torno da competência motora, deparei-me com um que me despoletou maior curiosidade. Um estudo de Santos et al. (2021) que relacionava a competência motora com uma das áreas de competência fundamentais a

serem desenvolvidas no século XXI, presentes no PASEO (Martins et al., 2017), o pensamento criativo.

Um facto que me despertou maior atenção foi a referência a estudos em que se verificou um maior declínio do pensamento criativo, a partir dos 6 anos de idade, nomeadamente nos 1.º, 4.º e 6.º anos do 1.º CEB (Claxton et al., 2005; Kim, 2011). Um aspeto que considero que merece reflexão por parte de todo o corpo docente. Pois, tal como refere Neto (2020), as crianças estão

Impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade. (p.17)

Todavia, o pensamento criativo é uma competência que me tem levantado diversas inquietações: *O que é o pensamento criativo? O que influencia o desenvolvimento deste pensamento? Como se avalia? e por que razão se fala em criatividade, mas existe pouco conhecimento sobre o seu desenvolvimento nos contextos educativos?*.

Por outro lado, até então não tinha refletido sobre a possível relação existente entre o pensamento criativo, a motivação e a prática de aulas de Educação Física (EF).

Nesse sentido e perante as fragilidades identificadas na turma, surgiu a problemática ***“De que forma um programa de EF, assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?”***

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | | | |

6.1. Criança no Mundo Atual

“Não são como as crianças de antigamente.”

(L’Ecuyer, 2016, p.14)

A globalização desencadeou muitas mudanças, desafios e oportunidades significativas, nomeadamente com os avanços tecnológicos, o rápido fluxo de informação e a integração económica e social entre países (Utina et al., 2023).

Hoje em dia, “*digital technologies are an integral part of children’s lives in the 21st century*” (Burns & Gottschalk, 2020, p.38). De acordo com Chaudron et al. (2018), as crianças tendem a ter as primeiras experiências com tecnologia antes dos 2 anos ou mesmo antes de saber andar e falar. Inclusive o uso de *smartphones* e *tablets* tem aumentado, ultrapassando o uso de computador (Ofcom, 2020). Estudos realizados no Reino Unido revelam que crianças entre os 5 e os 7 anos demonstram já dominar as competências básicas necessárias para a utilização de forma autónoma das tecnologias (Blum-Ross et al., 2018). Isto é, as crianças demonstram ser mais hábeis na utilização das tecnologias do que as de gerações anteriores. Estes avanços repentinos e a quantidade de informação disponível que aumenta todos os dias a um ritmo avassalador fez com que se alterasse a forma como a criança aprende, acede a informações e interage com o meio.

Consequentemente a este avanço e ao aumento do uso de ecrãs, intensificado em 2020 com o confinamento social provocado pela pandemia associada ao vírus COVID-19, verificou-se: (a) **diminuição de Atividade Física (AF)**, devido ao aumento de atividades sedentárias e de brincadeiras sem movimento, uma vez que muitas crianças vivem em apartamentos e não têm grande contacto com espaços verdes (Pombo et al., 2020; Kayiran & Arslan, 2022), (b) **aumento de problemas de saúde** como a diabetes tipo 2 e problemas cardiovasculares, devido a alterações de hábitos alimentares, consequência da influência dos *media* para com o consumo de produtos processados e açucarados, e ao aumento do número de crianças que comem à medida que veem televisão (Burns & Gottschalk, 2020); (c) algumas **alterações na duração e qualidade de sono**, visto atrasar a secreção de melatonina, promovendo a fadiga (Orben & Przybylski, 2020); (d) **falta de interação social**, que desencadeou perda de capacidades de comunicação; (e) **menor capacidade de atenção**, o indivíduo oscila rapidamente a sua atenção, devido à sobrecarga de estímulos que recebe de várias fontes (L’Ecuyer, 2017). Do mesmo modo,

o uso frequente de tecnologias, de acordo com Carr (2008) e Spitzer (2012, citado por Lesková et al., 2023), promove a **diminuição da capacidade de pensar criticamente e de memorização**.

Para além dos aspetos mencionados, com o passar dos anos, também a estrutura familiar se alterou. Atualmente, os pais são pessoas mais velhas, com melhor escolaridade, com falta de tempo para estar com os filhos e com um estilo de vida consumista. Azmitia (1998) e Amante (2004) defendem que a interação da criança com os pais, com outros adultos e entre pares promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assumindo esta um papel dinâmico. Neste sentido, o reconhecimento e valorização da família é fundamental, pois encara-se a criança como um ser singular com interesses, necessidades, vivências e capacidades próprias que se iniciaram num contexto familiar. Face a esta mudança social, os pais também revelam uma grande pressão e preocupação em dar o melhor para os seus filhos, existindo uma tendência para superprotegê-los. Estes acabam por realizar escolhas e ações por eles, de modo a evitar que estes passem por situações de maior desafio e de frustração (Wallbach, 2013; Murrayová, 2018, citado por Lesková et al., 2023).

De facto, desde que surgiu o planeta Terra, a espécie humana enfrenta diversos desafios de sobrevivência. Com a constante mudança do mundo e o aumento de competição, o contexto educativo assume um papel fundamental na preparação dos alunos para o futuro, com capacidades, atitudes e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida (Fernandes, 2000).

6.2. Sistema educativo em Portugal – 1.º CEB

Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 46/86, o início da escolaridade obrigatória ocorre no 1.º CEB (dos 6 aos 10 anos), em que os alunos apresentam uma carga horária semanal de 25h obrigatórias (Decreto-Lei n.º 55/2018), excluindo-se assim o tempo de atividades extracurriculares (AEC). No 3.º e 4.º anos de escolaridade, os alunos passam em média 20h semanais com áreas curriculares nomeadamente associadas a Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo que as restantes 5h são atribuídas a Educação Artística e EF.

De acordo com a Portaria n.º 644-A/2015, artigo 7.º, as AEC no 1.º CEB referem-se a atividades “de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural”. Porém, de acordo com o Diretor-Geral da Educação José Pedroso, face a um estudo de avaliação externa realizada em 2013 sobre os impactos do Programa das AEC, verificou-se que estas se caracterizavam pela excessiva escolarização e pelo caráter formal. José Pedroso alerta para o facto de estas características contribuírem para o aumento do período curricular, passando de 25h semanais para cerca de 30h. Para os alunos que ainda frequentam a Componente de Apoio à Família, este tempo aumenta podendo ser superiores a 35 horas semanais. Neste sentido, nos dias de hoje, os alunos passam muitas horas num contexto educativo, com horários predeterminados, com atividades cognitivas predominantemente sedentárias, e começam desde cedo a aprender uma língua estrangeira, o Inglês (Ministério da Educação, 2017).

Alonso (2005) menciona que a escola não tem conseguido dar resposta às rápidas mudanças e exigências da sociedade. Refere ainda que existem obstáculos no currículo escolar para o desenvolvimento de conhecimento funcional como a: (i) separação entre as aprendizagens escolares e as experiências do sujeito; (ii) fragmentação de conhecimentos; (c) primazia por atividades individuais ao invés de cooperativas; (d) primazia à aprendizagem transmissiva, por memorização de conhecimento, ao invés da formação holística. Todos estes aspetos poderão promover desmotivação face à sua aprendizagem.

De acordo com diversos autores, incluindo Silva et al. (2016), sabe-se que o desenvolvimento e a aprendizagem não se processam de forma fragmentada, mas sim de forma holística, envolvendo diversas dimensões que se interligam e operam em conjunto, sendo elas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Também num documento orientador para a prática docente de Educação Pré-Escolar, se reconhece na criança uma curiosidade inata, considerada o motor da aprendizagem (L’Ecuyer, 2016), para compreender e dar sentido ao mundo envolvente. Encara-se a criança como um sujeito competente nas relações e interações que estabelece, sendo considerada como sujeito e agente do processo ensino-aprendizagem.

Face a estes desafios e conhecimentos, surgiram documentos normativos que constituem mudanças, como o Despacho n.º 6478/2017, com uma matriz de princípios,

valores e áreas de competências cruciais para o desenvolvimento do currículo, o PASEO (Martins et al., 2017). De entre estas áreas de competência salienta-se o **pensamento criativo e crítico** e a **consciência e domínio do corpo**.

6.3. Criatividade

Num mundo em constante mudança e incerteza, com diversos desafios que implicam adaptabilidade e resolução de problemas, começou-se a abordar habilidades de aprendizagem e inovação do século XXI, os 4C's, comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade (Sunardi & Doringin, 2020). Assim, o pensamento criativo surge como uma competência muito valorizada na sociedade atual, considerada como uma competência de diferenciação (Hennessey & Amabile, 2010). Durante a última década, com o relatório do *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* de 1999, diversos Estados-Membros da União Europeia começaram a valorizar a promoção do pensamento criativo e crítico em todos os níveis de ensino e áreas curriculares, tendo surgido diversos estudos acerca do seu desenvolvimento em contexto escolar (Konstantinidou et al., 2015).

Em Portugal, na Lei de Bases, Lei n.º 46/86, já se abordava a necessidade da formação de cidadãos criativos, inclusive associado ao desporto escolar. De facto, ao longo dos anos a criatividade tem evoluindo no ranking de competências para o século XXI (Rocha & Fonseca, 2020).

De acordo com Dacey (1999), ao longo do tempo tem existido uma evolução concetual de criatividade: (a) da pré-história até à época medieval, era encarada como algo sobrenatural, um dom, uma inspiração divina; (b) na época renascentista, era considerada uma característica intrínseca e hereditária do ser humano, que não podia ser desenvolvida; (c) mais tarde, com a evolução da investigação, foi vista como uma característica natural do ser humano, possível de ser desenvolvida e condicionada pelo ambiente envolvente (Dias & Moura, 2007).

Foi na década de 50, através de um discurso historicamente marcante de Guilford em que este referiu que a criatividade era passível de ser desenvolvida, que a investigação aumentou exponencialmente. A partir dessa altura surgiram diversas perspetivas. Todavia, os pioneiros neste campo de investigação foram Guilford e Torrance. Este

último aprofundou os estudos iniciados por Guilford e desenvolveu o teste mundialmente mais utilizado para avaliar a criatividade em contexto escolar, *Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)*, na década de 60 (Albabasi et al., 2022).

Na perspetiva de Rhodes (1961), a criatividade pode ser enquadrada na designada 4P's: (A) **Pessoa**, associada a características do sujeito; (B) **Processo**, relacionado com o descobrir e explorar novas ações; (C) **Produto**, em que se tem em conta se é ou não inovador; (D) **Pressão/Persuasão** exercida pelo ambiente. Os conceitos mais utilizados pela comunidade científica vão ao encontro de dois ou mais destes quatro elementos.

Na perspetiva de Sternberg e Lubart (1999), atualmente a mais reconhecida, a criatividade envolve a capacidade de o indivíduo solucionar um problema de forma inovadora e adequada. Esta definição envolve dois processos de pensamento: o **divergente**, associado à inovação, isto é, à procura de diversas soluções para um mesmo problema; o **convergente**, relacionado com a adequação, em que o indivíduo recorre a procedimentos convencionais e pré-determinados, abrangendo processos analíticos associados ao pensamento crítico (Byernes & Dunbar, 2014)

Neste sentido, a criatividade envolve o pensamento divergente e o pensamento convergente. O primeiro, de acordo com Runco e Acar (2012), é considerado um preditor válido para avaliar o potencial criativo, sendo que, de acordo com Guilford, enfatiza quatro aspetos: (α) **fluência**, associada à capacidade de o indivíduo gerar muitas ideias; (β) **flexibilidade**, que estas ideias pertençam a diversas categorias; (γ) **originalidade**, inovação na resposta, face a outras respostas dadas; (δ) **elaboração**, descrição pormenorizada dos elementos do cenário (*e.g.* utilização de adjetivos) (Wechsler, 2008).

Uma pessoa que seja criativa faz uso de um pensamento ramificado, em que as conexões cerebrais são intensas nos dois hemisférios. Contudo, de acordo com o *Center on the Developing Child* (2016), ao longo da vida a arquitetura cerebral altera-se, esta não se encontra sempre com a mesma disponibilidade. Pois, ocorre uma diminuição da neuroplasticidade à medida que a idade avança (anexo I).

6.3.1. Alterações dos padrões do desenvolvimento do pensamento criativo

Diversos estudos demonstram uma variação de padrões de desenvolvimento do pensamento criativo, nomeadamente por volta do 1.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade

(Claxton et al., 2005; Kim, 2011). Esta poderá ser justificada por diversos fatores, sendo eles: (a) a **solicitação constante do pensamento convergente**, nomeadamente em contextos escolares que priorizam o ensino transmissivo; (b) **o aumento da responsabilidade face a ações**; (c) a **diminuição do recurso à imaginação** (Glăveanu, 2011). Isto é, o pensamento criativo é influenciado pelas interações que vão ocorrendo com os agentes da sociedade, nomeadamente o contexto educativo, onde existem rotinas muito estruturadas que não potenciam o desenvolvimento destas competências. Para além disso, de acordo com diversos estudos, o pensamento criativo é condicionado pela maturidade neuropsicológica, ou seja, o seu desenvolvimento é influenciado por fases críticas relacionadas com o **desenvolvimento de processos cognitivos** (Lubart & Georgsdottir, 2004; Ramirez et al., 2017).

Face ao mencionado anteriormente, importa reforçar que de acordo com Robinson (2009), o pensamento criativo não é o mesmo que imaginação. O pensamento criativo usa a imaginação e este está associado à ação. O mesmo autor refere que é necessário “ativar a imaginação para produzir algo de novo, para encontrarmos novas soluções para determinados problemas” (p.83). Por conseguinte, torna-se urgente o envolvimento da criança em contextos que promovam a ativação da sua imaginação, de modo a obter diversas ideias e a criar algo, aumentando o pensamento criativo. Esta urgência é reforçada por Alfonso-Benillure et al. (2013), ao esclarecerem que a inexistência de contextos que proporcionem ambientes enriquecedores e desafiantes do pensamento divergente promovem a sua diminuição. No entanto, tal não ocorre com o pensamento convergente, que o ser humano recorre constantemente.

6.3.2. Fatores que desenvolvem o potencial criativo do indivíduo

Atualmente, não há um consenso sobre o conceito de criatividade na comunidade científica, devido ao seu caráter multifatorial. Este encara-se como um processo holístico que envolve a interação de diversos fatores que sustentam o desenvolvimento do potencial criativo de um indivíduo: **elementos do ambiente e elementos do ator**.

No que toca ao ambiente, este encontra-se associado a: (1) **elementos sociais e materiais e relação** existente entre ambos, associado à potencialidade de ação oferecida pelo meio envolvente (*affordances*), pois este condiciona ou facilita as ações

desenvolvidas face às experiências do sujeito (Rietveld & Kiverstein, 2014); (2) **normas culturais**, que podem influenciar a percepção e expressão do pensamento criativo ao apoiar ou restringir a liberdade, autonomia e assunção de riscos (Richardson & Mishra, 2018); (3) **interações sociais**, que através de valores como o respeito pelo outro e a confiança existente no grupo, promovem o apoio e incentivo para se assumirem riscos de fracasso, ambiguidade e novidade, constituindo-se assim um pilar para a segurança psicológica dos indivíduos (Edmondson & Mogelof, 2006). Tal como Glăveanu (2011), o pensamento e as ações criativas advêm de um sistema dinâmico e complexo, que ocorrem através de interações. Neste sentido, em contexto escolar, o docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de comportamentos criativos, quer seja na interação com o outro como na projeção dos espaços educativos (Smyth, 2016). É importante que este desenvolva um ambiente de confiança e respeito pelo aluno, pelas suas explorações e comportamentos de questionamento e de tentativa e erro, fundamentais para o processo criativo (Richardson & Mishra, 2018). Pois, de acordo com diversos estudos salientados por Garaigordobil e Berrueco (2011), uma vez que a criatividade pode ser desenvolvida, todo o indivíduo tem potencial criativo.

Relativamente ao ator, existem diversos fatores que influenciam a percepção de *affordances* e a conseqüente ação por parte do indivíduo. O Modelo Componencial da Criatividade (Amabile & Pratt, 2016), a Teoria do Investimento da Criatividade (Sternberg, 2012) e outras perspetivas apresentam atributos e habilidades que apoiam este potencial. Contudo, estas revelam uma ausência de ligação entre corpo-mente-ambiente, levando Richard et al. (2021) a definirem três variáveis que consideram apoiar este potencial: (i) **atributos/ estados afetivos**, sujeitos que apresentam abertura à experiência, que se adaptam a novas situações, que tendem a procurar novidades e a explorar o ambiente facilitam o desenvolvimento do potencial criativo, isto é, é influenciado pela personalidade do indivíduo e pela sua motivação; (ii) **competências cognitivas**, entre elas o pensamento divergente, considerado o construto central na avaliação da criatividade; (iii) **Expressão Física**, assumindo-se que a mente não se dissocia do corpo “*in which the process of creativity is embodied and the body is part of the creative product*” (Torrents et al., 2020, p.1).

De acordo com Lewis e Lovatt (2013), uma atividade que desafia o potencial criativo é a **improvisação**, visto exigir o processamento e a ação face a múltiplos estímulos. Para além disso, envolve interações entre o indivíduo e o meio, uma necessidade de constante adaptação e todo o processo constitui o produto criativo (Sawyer & Dezutter, 2009).

Associado a esta ação encontram-se os materiais de fim aberto, isto é, materiais que não apresentam uma única finalidade. Estes permitem à criança, através da exploração livre ou orientada, investigar as possibilidades de interação dos objetos, ensaiando novas perspetivas, fazendo modificações e começando de novo. Ao fazê-lo realizará aprendizagens significativas que poderá utilizar a longo prazo, numa situação imprevisível (Ferland, 2006). Porém, para que a criança interaja fisicamente com o meio, é necessário que haja liberdade e provocações que promovam a imaginação, que desafiem o indivíduo a explorar, descobrir, fazer questões, testar teorias e refletir. De acordo com Daly e Beloglovsky (2015), os materiais não estruturados promovem o desenvolvimento do pensamento divergente, pois a exploração de diversos materiais proporciona o pensar “fora da caixa”, dando liberdade para a presença da imaginação e da criatividade. Pois, estes “por serem de fim aberto . . . apoiam as crianças a fazer escolhas, a correr riscos e a adquirirem um pensamento fluido, que são características importantes da pessoa criativa” (p.65). As crianças terão espaço para utilizar os materiais de diferentes formas e cada vez mais complexas. Embora se defenda que ambientes livres permitem à criança o desenvolvimento do pensamento divergente, a manipulação de restrições do ambiente também poderá contribuir para tal, visto potenciar uma adaptação do indivíduo ao meio (Torrents et al., 2020).

Contudo, tal como Daly e Beloglovsky (2020) salientam, considera-se que o medo impede a aprendizagem da criança e passa-se muito tempo a evitar que estas errem, a superprotegê-las. Tal como se referiu anteriormente, uma das competências fundamentais do século XXI passa pela inovação e pela autonomia, pelo desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, e para tal é necessário que os cidadãos do futuro se envolvam em ambientes de aprendizagem ativa ao longo dos níveis de escolaridade. É importante que estes aprendam a enfrentar o medo de falhar e as suas incertezas, pensando

“fora da caixa”, a tolerar a ambiguidade e a incerteza, de modo a desenvolver capacidades adaptativas (Neto, 2020).

Face ao mencionado, importa abordar a relevância da EF para o desenvolvimento integral do indivíduo. De acordo com Rosado (2009) e Bailey et al. (2009), esta área não se centra apenas no desenvolvimento físico (habilidades motoras), mas também noutras dimensões de carácter social (e.g. cooperação), afetivo (e.g. autoestima) e cognitivo (e.g. concentração). Através da mesma promovem-se competências e atitudes humanas transversais à vida, que são cruciais à formação do Homem. De entre os valores potenciados, Rosado (2009) reforça a liberdade, a tolerância, o espírito de superação, a valorização do autoconhecimento e da cooperação, que face à revisão literária são fundamentais ao desenvolvimento do pensamento divergente e do indivíduo do século XXI. Estes valores são promovidos nomeadamente em jogos de AF, *physical play*, que de acordo com Pellegrini e Smith (1998) preparam o indivíduo para o inesperado, potenciando o desenvolvimento de capacidades adaptativas que envolvem domínios motores, cognitivos, sociais e emocionais.

De facto, o corpo não se encontra apenas presente nesta área curricular. Este é um meio de expressão do Homem. Através do corpo surge o movimento que permite que os alunos explorem diversas formas de expressão, potenciando assim a aprendizagem sobre si próprio e sobre o meio envolvente (Maia et al., 2023).

6.4. Corpo: importância e implicações

O corpo está esquecido na escola. Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo. Muitas vezes também o cérebro não entra na escola, porque as crianças estão sentadas, caladas, sem se poderem expressar, fazer perguntas e participar. (Neto, 2020 p.125)

Mesmo sabendo que o estilo de vida ativo constitui uma necessidade intrínseca ao ser humano, verifica-se uma desvalorização do corpo em contextos educativos. Esquece-se que o ser humano aprende em interação com o meio através de um corpo ativo.

Vários estudos demonstram a importância da literacia física encarando-a como “*the ability of an individual to use cognitive processes such as anticipation, memory and decision-making to help move with poise, economy, and confidence in a range of physically demanding environments*” (Lloyd et al., 2015, p.2). Neste sentido, este conceito envolve quatro domínios, sendo eles: o domínio afetivo (motivação, confiança), o domínio físico (competência motora [CM]), o domínio cognitivo (conhecimento e compressão) e o domínio comportamental (envolvimento em AF para a vida).

De acordo com Luz et al. (2016), a CM diz respeito “[*to*] a person’s ability to be proficient on a wide range of motor acts and skills” (p.568), relacionado com o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais e cruciais para a base do desenvolvimento de habilidades motoras especializadas, utilizadas ao longo da vida. Sabe-se que a CM se encontra relacionada com estilos de vida saudáveis e que existe uma correlação positiva entre CM e a AF. Rodrigues et al. (2019) sugerem que a AF promove o desenvolvimento de CM através da diversidade de experiências exploratórias de movimento que exigem determinado grau de competência das habilidades motoras fundamentais. Ao diversificar experiências, as crianças terão maiores oportunidades de desenvolver o seu pensamento divergente.

Nos dias de hoje, os baixos níveis de AF registados por parte de crianças e adultos tornaram-se numa das preocupações mundiais, nomeadamente devido às consequências da COVID-19. Face às diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), crianças e jovens entre os 5 e os 17 anos devem praticar diariamente 60 minutos ou mais de AF de intensidade moderada a vigorosa. Todavia, de acordo com o estudo *International Health Behavior in School-aged Children*, verificou-se que apenas cerca de um terço dos jovens se enquadra nestas recomendações (Currie et al., 2004). Também em 2009, anteriormente à pandemia, se verificou uma diminuição de AF a partir dos 3 anos de idade (Taylor et al, 2013).

De facto, devido a diversos fatores, entre eles, a pandemia, a expansão exponencial da tecnologia, a falta de jogo de rua e a redução da satisfação de jogo, tem-se verificado uma diminuição de motivação para a prática de AF. Indo ao encontro destes dados, Neto (2020) reforça um aspeto preocupante nos dias de hoje, o “mais difícil não é sentá-las, mas levantá-las e levá-las a serem ativas” (p.126). Este facto conseqüentemente

desencadeia uma baixa proficiência motora das crianças, limitando assim o desenvolvimento de AF e do potencial criativo dos alunos (Santos et al., 2016).

6.5. Estudos sobre o pensamento divergente e EF no 1.º CEB - *Skills4genius*

Na maioria dos contextos escolares e programas desportivos, favorecessem-se ambientes lineares, que envolvem o recurso ao pensamento convergente, através da realização de determinados movimentos, enfatizando-se a técnica. Consequentemente, negligencia-se a relação existente entre competência motora e criatividade do movimento (Bournelli & Mountakis, 2008). De acordo com Richard et al. (2018), a criatividade motora diz respeito à “*perceptual ability that enables developing new motor patterns for either a solution to a pre-established problem or is a bodily expression of an idea or an emotion*” (p.391). No entanto, para que haja este desenvolvimento, todo o ambiente, tal como se tem vindo a abordar, é fundamental, pois tanto facilita como restringe a ação do indivíduo. De acordo com os mesmos autores, este ambiente deve apoiar a variabilidade do movimento e a execução de explorações motoras por parte do indivíduo, visto resultados alcançados através de um estudo terem demonstrando que a aprendizagem ocorre através da improvisação, da experimentação, exploração, descoberta e resolução de problemas. Neste sentido, segundo Bournelli et al. (2009), crianças que apresentam maior CM e confiança tem mais facilidade em desenvolver o seu potencial criativo.

Em Portugal, Santos et al. (2021) desenvolveram um programa denominado de *Skills4genius* que objetivava o desenvolvimento motor, o desenvolvimento do pensamento criativo e de comportamentos técnico-táticos de alunos do 1.º CEB. Durante 5 meses, foram desenvolvidas sessões em que se recorreu a um Modelo para o Desenvolvimento da Criatividade que contempla diversos pressupostos. Entre eles, salienta-se a prática diversificada, que envolvia a utilização de materiais não convencionais e de diferentes partes do corpo, a Pedagogia Não-Linear e o *Teaching Games for Understanding*. Este estudo demonstrou um aumento do pensamento criativo dos alunos, manifestando a existência de uma inter-relação entre a criatividade motora e a criatividade cognitiva. De acordo com estes autores, o estudo vem reforçar que as pedagogias ativas favorecem o aumento do repertório motor do aluno. Para além disso,

também salienta que as aulas de EF podem potenciar o desenvolvimento de comportamentos criativos.

Existem igualmente outros estudos, como de Santos et al. (2016) e Richard et al. (2018), que enfatizam a Pedagogia Não-Linear como potencializadora do potencial criativo do indivíduo, através da liberdade que é dada ao sujeito para explorar movimentos através da manipulação de restrições de diferentes naturezas (Newell, 1986).

6.6. Motivação para as aulas de Educação Física

De acordo com Hagger et al. (2003), a motivação é um pilar fundamental para a promoção de comportamentos de AF que potenciam um estilo de vida ativo, crucial para a saúde do aluno a curto e longo prazo. Assim, face a diversos estudos, os comportamentos de AF devem ser desenvolvidos desde cedo, pois experiências positivas precoces de AF contribuem para o aumento da presença de um estilo de vida ativo. Esta ideia é corroborada por Lourenço e Paiva (2010), ao referir que a motivação é indispensável no ensino, visto influenciar diversos comportamentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, como a atenção, a persistência e a tolerância à frustração.

De facto, numa aula de EF, existem diversos fatores que influenciam os processos de aprendizagem: (A) os **prévios**, que intervêm antes da prática ocorrer (*e.g.* a instrução e demonstração, a motivação e fatores sociais e culturais), (B) os **concomitantes**, ocorrem durante a prática motora (*e.g.* fadiga) e (C) os **posteriores**, que surgem após a prática (*e.g.* informação de retorno sobre a ação, fornecida pelo professor) (Godinho, 2007).

De acordo com o mesmo autor, relativamente aos fatores prévios mencionados, nomeadamente a motivação, os melhores indicadores para a sua avaliação consistem na escolha voluntária da tarefa, no empenho demonstrado (*querer fazer e sugerindo ideias*) e na persistência na prática (*continuar a fazer*). Esta motivação, associada a uma necessidade intrínseca, quer biológica como psicológica, irá ser condicionada pela expectativa que o sujeito tem sobre si próprio, face às suas experiências pessoais. Também será influenciada pela sua “capacidade de dirigir o processamento de informacional para estímulos determinados (cf. com estratégias perceptivas), potenciando a sua discriminação mais detalhada” (p.125), ou seja, a sua atenção.

Sabe-se que o movimento é uma das necessidades intrínsecas ao ser humano e que os alunos assumem um papel determinante no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, estes podem intervir de forma ativa nas aulas, responsabilizando-se pelo seu processo, ao interrogar, planear e partilhar conhecimentos, desenvolvendo assim o gosto pela aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Estas estratégias serão fundamentais, visto estudos demonstrarem que alunos intrinsecamente motivados encaram experiências de EF com maior satisfação, desenvolvendo assim as suas competências com maior proficiência (Weiss, 2000). Em contrapartida, alunos que se vejam obrigados a participar em aulas de EF e que já se encontram desmotivados para tal, terão maior probabilidade em demonstrar comportamentos de fuga e de ações mais passivas. Isto é, possivelmente evitam realizar a aula e/ou certos exercícios e demonstram pouco envolvimento nas tarefas.

Consequentemente, devido a um *transfer* de aprendizagem, nos tempos de lazer, como no recreio, os alunos tendem a realizar atividades mais sedentárias, que não envolvem o movimento do corpo (Godinho et al., 2007).

6.6.1. Teoria da Autodeterminação

Tomando como ponto de partida a Teoria da Autodeterminação (ver anexo J), define-se a motivação como um processo ativo que depende de diversos fatores, pessoais e ambientais, que influenciaram o envolvimento do indivíduo numa determinada tarefa ao longo do tempo (Samulski, 1992; Paiva & Boruchovitch, 2010). Neste sentido, surgem dois tipos de motivação: (t) a **intrínseca**, necessidades intrínsecas (*e.g.* autonomia, competência e vínculo social), associa-se ao interesse pessoal, ao sentimento de satisfação e de escolha – *self-determination*; (u) a **extrínseca**, que envolve fatores externos, como recompensas para a ação – *non self*. Estes dois tipos de motivação formam um contínuo, isto é, vai desde a amotivação – falta de motivação, em que o indivíduo não compreende a razão para participar em determinada tarefa -, passa por diversos níveis de motivação extrínseca até à motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985). Ou seja, a motivação é influenciada por três necessidades intrínsecas ao ser humano: (a) **competência**, ser eficaz na interação com o meio; (b) **autonomia**, ter controlo nas suas ações; (c) o

relacionamento, procura o desenvolvimento de relações interpessoais (Ryan & Deci, 2000).

Segundo a Teoria da Integração Organísmica, a motivação extrínseca é composta por quatro regulações comportamentais: (I) **regulação externa (menos autodeterminação)**, em que a manutenção da motivação depende de pressões externas ou recompensas; (II) **regulação introjetada**, associada a pressões que o indivíduo autoimpõe, sendo que este realiza a atividade de modo a evitar sentimentos de culpa e vergonha, sem que a ação vá ao encontro dos seus valores individuais; (III) **regulação identificada**, em que o sujeito avaliou previamente a tarefa e reconheceu e aceitou momentaneamente a importância da mesma, isto é, há uma valorização consciente por parte do sujeito que se identificou com o objetivo da mesma, contudo, pode não gostar propriamente da atividade; (IV) **regulação integrada (mais autodeterminação)**, associada a valores do indivíduo e ao sentido de identidade, todavia, não tem significado para o indivíduo, pois não lhe provoca satisfação (Teixeira et al., 2018).

De entre as naturezas da motivação, a intrínseca é a mais estudada nas diversas áreas do desenvolvimento humano, nomeadamente em contexto escolar (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Esta é uma variável de grande importância, uma vez que sem motivação não ocorre aprendizagem (Godinho et al., 2007).

Face a diversos estudos, um aluno que esteja motivado de forma intrínseca, que sente que as suas capacidades são suficientes e que as suas ações são controladas por si, está mais impulsionado a desenvolver uma tarefa e a permanecer nela até ao fim. Assim, existirá um maior empenho e esforço por parte do aluno, potencializa-se o processo de aprendizagem (Goudas et al., 2001). Villwock & Valentini (2007) reforçam que promover tarefas que envolvem o desafio e a curiosidade potencia a motivação intrínseca para o desenvolvimento de aprendizagens. Porém, há estudos que têm evidenciado que ao longo da realização de uma tarefa a motivação intrínseca tende a diminuir (Gillet et al., 2011), sendo um aspeto que o docente deve ter em conta durante a prática pedagógica. Alguns autores reforçam que em determinadas situações a motivação intrínseca e a motivação extrínseca podem colaborar uma com a outra, isto é, um aluno pode gostar de desafios e ser curioso, mas num determinado momento necessitar da aprovação do docente para avançar numa determinada tarefa.

7. OPÇÕES METODOLÓGICAS

| | " | | " |

7.1. Problemática e objetivos delineados

Através da problemática, *“De que forma um programa de EF, assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?”*, emergiram os seguintes objetivos.

Tabela 1

Objetivos referentes à problemática em estudo e respetivos agentes educativos envolvidos.

Agentes educativos envolvidos	Objetivos
Alunos	1. Desenvolver o pensamento divergente, através de pedagogias ativas em aulas de EF.
	2. Aumentar a motivação dos alunos para a prática de EF, através de pedagogias ativas.
Professora titular-alunos	3. Comparar a perspectiva da professora titular (PT) face ao pensamento divergente dos seus alunos com os dados obtidos na prova de avaliação do pensamento divergente.

7.2. Amostra

A amostra é constituída por **21 alunos** de uma turma de **3.º ano** do 1.º CEB, entre os 8 e os 10 anos, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Dos discentes, 8 encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com medidas universais, sendo que 3 beneficiavam de medidas seletivas – alunos diagnosticados com: perturbações do Espectro do Autismo, glaucoma ocular e dificuldades de compreensão inerentes e transtorno do défice de atenção com hiperatividade (TDAH). Para além destes 3 alunos, uma das alunas apresentava um problema genético em acompanhamento. De entre estes alunos, 2 tinham maiores dificuldades na escrita e na leitura. Também participou no estudo a PT da respetiva turma que a acompanha desde o 1.º ano do CEB.

7.3. Natureza do estudo

O presente estudo assume um carácter quantitativo, na medida em que se obtêm dados que podem ser medidos através de diversas variáveis, recorrendo-se a instrumentos estruturados (Sousa & Baptista, 2011). Estas passam por um processo de triangulação, que permite que sejam comparadas e relacionadas. Face à problemática identificada *“De*

que forma um programa de EF, assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?”.

Este estudo também adota uma abordagem próxima da **investigação-ação**, considerada uma “forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009). Nesta, o investigador envolve-se ativamente no estudo ao objetivar identificar um problema e pretender resolvê-lo através de uma ação concreta. É assim uma metodologia dinâmica que abrange a ação/mudança, investigação/compreensão e a reflexão crítica (Coutinho et al., 2013). Esta abordagem é composta por quatro fases que são contínuas e sequenciais, das quais foram tidas em conta durante o estudo: (a) a planificação do plano de ação (anexos K e L); (b) a ação, isto é, aplicação do plano; (c) a observação; (d) a reflexão e interpretação de resultados.

7.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

No seguinte subcapítulo, encontram-se espelhados diversos instrumentos que permitiram recolher dados de forma a dar resposta aos objetivos do estudo delineados.

7.4.1. Prova de avaliação do pensamento divergente

O instrumento selecionado para a avaliação do pensamento divergente (anexo M) foi construído por Pita (2015), tendo em conta três provas: *Guilford's Alternative Uses Task*, o *Wallach and Kogan Creativity Test* e a *Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes* (PIC-J). Este é composto por três questões que os alunos devem responder num determinado tempo. A sua avaliação teve por base quatro critérios que avaliam o pensamento divergente: (a) a fluência, (b) a flexibilidade, (c) a originalidade e (d) a elaboração.

Na seguinte tabela é possível observar a forma de avaliação dos quatro critérios, sendo que para tal se teve em conta os critérios de avaliação clássicos de Torrance (1974), analisados por Urguijo (1996), e o modo de cotação presente em Pita (2015).

Tabela 2*Critérios de avaliação da prova do pensamento divergente*

Crítérios		Cotação	N.º da pergunta + Tempo
Fluência	Soma do número de ideias/respostas que o aluno deu. (Exceto respostas repetidas ou idênticas)	Número de respostas dadas	1 (4 min.) 2 (4 min.) 3 (8 min.)
Flexibilidade	1.º Agrupamento de respostas/ideias em categorias; 2.º Soma do número de diferentes categorias nas quais são classificadas as respostas.	Número de categorias	1 (4 min.) 2 (4 min.) 3 (8 min.)
Elaboração	1.º Análise de cada resposta/ideia, tendo em conta os pormenores e detalhes presentes: - Ideias com mais pormenores/detalhes – 1 ponto - Ideias sem pormenores/detalhes – 0 pontos 2.º Cálculo da média de pontos de elaboração das ideias por cada sujeito.	0 a 1 Média de pontos de elaboração do sujeito, face a todas as suas ideias	3 (8 min.)
Originalidade	1.º Análise de cada resposta/ideia, tendo em conta o seu surgimento nas categorias: - Ideias incomuns ($\leq 2\%$ das respostas totais) – 1 ponto - Ideias incomuns ($> 2\%$ das respostas) – 0 pontos 2.º Cálculo da média de pontos de originalidade das ideias por cada sujeito.	0 a 1 Média de pontos de originalidade do sujeito, face a todas as suas ideias	3 (8 min.)

Nota. Realizado pela autora.

As três questões presentes na prova apresentam um carácter verbal. É de salientar que devido à faixa etária dos alunos do estudo sentiu-se a necessidade de duplicar os tempos das três perguntas, face aos utilizados por Pita (2015).

Tal como se pode observar na tabela, as duas primeiras questões objetivam avaliar a fluência e a flexibilidade, sendo que se pretende que os alunos as desenvolvam, cada uma, em 4 minutos. Enquanto a última questão visa avaliar as duas categorias mencionadas anteriormente, mas também a originalidade e a elaboração. Para o desenvolvimento desta questão, os alunos tinham 8 minutos.

7.4.2. Questionários

Os questionários são um instrumento que permite realizar um tratamento estatístico que facilita a análise dos objetivos que se encontram no estudo, através da identificação de dados da amostra que posteriormente são analisados face às variáveis em estudo (Santos & Henriques, 2021).

De seguida encontram-se diversos questionários que foram utilizados e escolhidos face aos construtos em estudo, pensamento divergente e motivação para as aulas de EF, e suas subdimensões. A diversidade destas promovem uma boa representatividade dos construtos em estudo, pois permitem uma melhor validade de dados, podendo medir o tema de uma forma mais variada e concreta (Roberts & Priest, 2006).

7.4.2.1. *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)*

Para avaliar a motivação dos discentes para as aulas de EF selecionou-se o *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)* (anexo N), validado para o contexto português (Lonsdale et al., 2011; Teixeira et al., 2018). Este instrumento é composto por 18 itens baseados na Teoria da Autodeterminação. Apresenta uma escala de resposta do tipo *Likert* de sete pontos, variando de 1, “Discordo totalmente”, a 7, “Concordo totalmente”. Este tipo de escala é muito utilizada para extrair informação consoante o grau de acordo ou desacordo com uma determinada variável ou afirmação (LabX, 2021). Os dados que envolvem estas questões têm uma natureza quantitativa discreta, uma vez que procura medir as respostas em dados numéricos exatos, facilitando o seu futuro tratamento (Cohen et al., 2007).

Relativamente aos itens presentes, estes vão ao encontro de 5 subdimensões face ao construto “motivação”, mencionados no referencial teórico: (1) amotivação (itens 4, 9, 13 e 18); (2) a regulação externa (itens 1, 5, 10 e 14); (3) a regulação introjetada (itens 6, 11 e 15); (4) a regulação identificada (itens 2, 7, 12 e 16); (5) motivação intrínseca (itens 3, 8 e 17). Para a análise dos resultados, foi realizada a média por aluno face a cada uma das subdimensões mencionadas.

Para medir a autodeterminação de cada sujeito, utilizou-se o índice de autodeterminação (IAD), utilizado em pesquisas referentes a AF e desporto. Este índice

calcula-se através das pontuações obtidas em cada subdimensão referida anteriormente: $(2 \times \text{motivação intrínseca} + \text{regulação identificada}) - [(\text{regulação introjetada} + \text{regulação externa}) / 2 + 2 \times \text{amotivação}]$. Este IAD pressupõe que a qualidade da motivação será maior, quanto maior for a motivação autodeterminada e menor for a motivação não autodeterminada (Murcia et al., 2009).

7.4.2.2. Questionário de Perceção do docente acerca do pensamento criativo dos alunos

Para compreender a perceção da PT face à criatividade dos seus alunos, foi selecionado um questionário construído por Pita (2015) (anexo O). Este é composto por apenas uma questão acompanhada por uma escala de *Likert* de 5 pontos, sendo 1 “Nada criativo” e 5 “Muito criativo”.

Os resultados deste questionário foram comparados com os resultados da prova de avaliação do pensamento divergente realizados na pré-intervenção. Para determinar o valor total da prova, realizou-se o somatório de todas as categorias que permitem avaliar o pensamento divergente, nas três questões presentes.

7.4.3. Notas de campo

Ao longo do estudo, de modo a apoiar a análise e interpretação dos resultados obtidos face aos objetivos delineados, realizaram-se notas de campo (NC) (Arthur & Nazroo, 2003). Estas foram redigidas após os momentos lecionados, através de uma observação direta e participante. Estas foram codificadas, tendo em conta o número da sessão, *e.g.* NC_EF_01, ou seja, a presente NC corresponde à primeira aula de intervenção.

7.5. Procedimentos metodológicos da ação

O estudo foi composto por três fases: de pré-intervenção, de intervenção e pós-intervenção.

Na fase de **pré-intervenção**, os alunos responderam autonomamente **ao questionário acerca da motivação para as aulas de EF**, sendo que houve um maior

acompanhamento de 3 alunos com dificuldades de interpretação e leitura. No início do desenvolvimento deste questionário foi explicado o objetivo e leram-se os itens presentes, para o caso de surgirem dúvidas de interpretação. No dia seguinte, de manhã, os alunos realizaram a **prova para avaliar o pensamento divergente**. Este foi desenvolvido na **biblioteca**. A turma foi **dividida em três grupos, que realizaram a prova de seguida, sem pausas**. Os dois alunos com maiores dificuldades de escrita ficaram no último grupo e cada um, acompanhado por uma colega, realizaram a prova. Estas apenas escreveram o que os colegas lhes iam dizendo. O espaço foi preparado para que estes estivessem separados e não existisse ruído. No início da prova, explicou-se os objetivos e como se iria proceder à realização da mesma, sendo que: (1.º) não haviam respostas certas nem erradas; (2.º) não podiam falar uns com os outros; (3.º) só podiam virar as folhas dadas quando fosse permitido; (4.º) havia um determinado tempo para a realização de cada pergunta, que apenas era entregue após o tempo terminar; (5.º) caso não soubessem mais o que escrever, continuavam em silêncio a pensar, até o tempo terminar.

Após o período de intervenção, em diferentes dias, e tentando-se manter as condições presentes na pré-intervenção, os alunos realizaram a prova de avaliação do pensamento divergente, bem como o PLOCQ.

7.5.1. Fase de Intervenção

Na fase de intervenção, que decorreu durante 5 semanas, realizaram-se 9 aulas de 60 minutos, tendo em conta um Programa de EF com abordagens de pedagogias ativas. Estas abordagens passavam pelo *Teaching Games for Understanding* que objetiva o desenvolvimento do conhecimento tático através de versões modificadas de jogo, denominado por jogos reduzidos. Este conhecimento irá facilitar a tomada de decisão e o tempo de resposta do aluno perante a perceção dos diversos fatores de jogo (*e.g.* espaço, tempo, companheiro da equipa, bola e adversário), dependendo dos objetivos do mesmo. Os jogos reduzidos têm um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento divergente, uma vez que promovem a manipulação de constrangimentos. Estes desencadeiam no aluno a descoberta autónoma de diferentes possibilidades de ação, promovendo capacidades adaptativas. Porém, existem constrangimentos que limitam e outros que ampliam as possibilidades de ação. Para além disso, tal como Clemente (2012)

refere esta abordagem defende que os jogos realizados se focam nas regras, em estratégias que os alunos utilizam e na modificação de materiais, de modo a potenciar a motivação para a prática. Assim, qualquer aluno, mesmo com dificuldades na realização de habilidades motoras, pode participar no jogo adaptando-se aos fatores do mesmo. Os momentos de aprendizagem estão assim centrados no jogo e em fatores inerentes, como as estratégias utilizadas e a tomada de decisão.

Este Programa também assentava na **Pedagogia Não-Linear**, que é baseada na **manipulação de restrições** que desencadeiam a exploração e descoberta de diferentes movimentos para alcançar determinado objetivo. Estas são encaradas como limites ou características que promovem comportamentos de adaptabilidade do indivíduo. Estas restrições passam por alterações da tarefa, como as regras, e ambientais, como mudanças de espaço e de equipamento (Newell, 1986). Pois, os alunos devem ter “*the opportunity to search for their own task solutions instead of applying standardized responses*” (Santos et al., 2016, p.8), tendo assim liberdade e autonomia para desenvolver o seu pensamento divergente. Também se recorreu a materiais de fim aberto, como balões e folhas de papel para determinadas atividades motoras, que promovessem maior possibilidade de ação.

As sessões eram divididas em 4 momentos: (1) **jogos de aquecimento**; (2) **exercícios analíticos individuais e a pares**; (3) **jogos pré-desportivos**, que visam o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais que serão cruciais para a realização de diversas modalidades desportivas (*e.g.* futebol, andebol e basquetebol) (Simões & Ramos, 2016); (4) **jogos colaborativos**, que promovem o trabalho em equipa, para se alcançarem determinados objetivos, a motivação para vivenciar situações de risco e o potencial criativo ao propor a procura de novas formas de agir – processo de exploração para a resolução de um problema, tomada de decisão e execução da ação (Amaral, 2009).

7.6. Procedimento estatístico

Primeiramente foi verificada, através do teste shapiro-wilk (visto a amostra ser inferior a 50 crianças), a normalidade da amostra para as variáveis em estudo. Dado que os resultados apontaram para uma amostra normal utilizaram-se testes paramétricos, nomeadamente o teste t para amostras emparelhadas com o objetivo de analisar as

diferenças entre as variáveis antes e após a intervenção testes motores. Foi utilizado a ferramenta estatística SPSS versão 27 e com um nível de confiança de 95%.

7.7. Roteiro Ético

A prática pedagógica foi norteada por um conjunto de princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) e por compromissos éticos pessoais e profissionais que se encontram alinhados com a Carta Ética (Baptista, 2014) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Todos estes princípios englobaram os diversos agentes educativos que contribuíram para o presente estudo.

De todos os princípios que se garantiu destaca-se a autorização por parte dos EE para que os seus educandos participassem no estudo e a garantia do anonimato de todos os participantes. No caso dos alunos, por forma a não trazer o leitor qualquer tipo de informação que identificasse ou colocasse em causa a privacidade ou confidencialidade da criança, utilizaram-se iniciais de nomes. No que concerne aos questionários realizados às famílias foi-lhes atribuída uma codificação de IPAQ_1, IPAQ_2, sendo o número corresponde ao número de aluno do seu educando, de modo a auxiliar na posterior triangulação de dados. As provas de pensamento divergente também seguiram a mesma lógica, tendo sido codificadas como “PDIV_1_1”, referente à 1.^a prova e aluno 1 e “PDIV_2_1”, associado à 2.^a prova e aluno 1.

Ao longo do estudo abordou-se os alunos sobre os objetivos do estudo, a sua importância e o seu direito em aceitar ou recusar fazer parte do mesmo. Também os EE foram informados quer por e-mail, como no documento escrito dos seus direitos e objetivos do estudo.

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do estudo confrontando-os com o referencial teórico referido anteriormente. Neste sentido, os resultados serão apresentados face aos objetivos delineados: **(1)** Desenvolver o pensamento divergente, através de pedagogias ativas em aulas de EF; **(2)** Aumentar a motivação dos alunos para a prática de EF, através de pedagogias ativas; **(3)** Comparar a perspectiva da PT face ao pensamento divergente dos seus alunos com os dados obtidos na prova de avaliação do pensamento divergente.

8.1. Pensamento divergente dos alunos

Para a análise do pensamento divergente dos alunos procedeu-se à sistematização e comparação de valores obtidos nas provas realizadas na pré e pós-intervenção. Para tal, teve-se em conta os quatro pontos essenciais para medir o pensamento divergente definidos por Guilford: a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade das respostas.

Tabela 3

Comparação entre a pré e pós-intervenção nas diversas categorias do pensamento divergente

	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Valor de p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Fluência	7.46	2.57	10.37	3.05	<0,001
Flexibilidade	5.60	1.98	7.57	2.09	<0,001
Elaboração	0.30	0.23	0.42	0.32	0.165
Originalidade	0.50	0.27	0.52	0.19	0.717

Observando a tabela 3 é possível verificar que a intervenção produziu um resultado estatisticamente significativo e positivo ($p < 0,001$) nas categorias fluência (pós – 10.37 pontos *versus* pré – 7.46 pontos) e flexibilidade (pós – 7.57 pontos *versus* pré – 5.60 pontos). Adicionalmente, também é possível constatar que existem melhorias na pós-intervenção, nas categorias elaboração e originalidade, contudo, não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Possivelmente, com a continuação deste programa de EF, estes valores poderiam tornar-se mais significativos.

Os dados presentes também sugerem um **aumento do potencial criativo** dos alunos, pois, de acordo com Runco e Acar (2012), o pensamento divergente é um preditor

válido para avaliar o potencial criativo, existindo assim uma correlação entre a criatividade e o pensamento divergente.

Alguns estudos sugerem que a utilização de Pedagogias Não-Lineares ou de improvisação se tornam benéficas para a exploração de possibilidades motoras que desencadeiam ações motoras criativas, através da manipulação de restrições ambientais e/ou organísmicas (Torrents et al., 2020). Neste sentido, os resultados apresentados no presente estudo poder-se-ão justificar pela **abordagem a pedagogias ativas** nas aulas de EF. Principalmente, devido aos momentos em que os alunos necessitavam de ajustar as suas ações motoras, resolvendo situações, face às diversas variantes que iam ser sugeridas, inicialmente por mim e posteriormente por eles.

Um dos exemplos presentes na NC_EF_01, evidencia a **exploração livre** dos alunos tendo surgido diferentes formas de exploração de uma folha de papel, mesmo face a uma restrição dada “Deslocar-se com uma folha na palma da mão, sem a agarrar”. A maioria dos alunos apenas colocou a folha na palma da sua mão e deslocou-se devagar. Porém, outros alunos exploraram as suas potencialidades motoras de outra forma, por exemplo, *“colocar a palma da mão virada para a frente com a folha aí colocada. Por forma a evitar que ela caísse, os alunos andavam rápido, utilizando a força do ar para prender a folha à mão”* e *“colocando a folha de papel entre a palma da mão e o queixo”* (NC_EF_01). Este aspeto vai igualmente ao encontro do que Clemente (2012) refere, as versões modificadas de jogo aumentam a proficiência motora, mas também o desenvolvimento do pensamento divergente, visto existir a manipulação de constrangimentos que desencadeiam a necessidade de descoberta autónoma por parte do aluno relativamente às diferentes possibilidades de ação. Pois, ao longo da prática, os alunos vivenciaram diversos jogos e exercícios analíticos que envolveram diferentes **restrições**, nomeadamente ambientais (*e.g.* limitação de espaço e tipo de material) e da tarefa (*e.g.* alteração de regras e superioridade numérica) (Newell, 1986).

No caso de um exercício analítico, este aspeto foi visível nas **variantes sugeridas** pelos alunos presentes na NC_EF_06, durante a exploração de um balão, em que definiram que apenas se poderia utilizar: (1) a mão, (2) a cabeça, (3) os pés, (4) a parte de trás do pescoço para equilibrar o balão, (5) um dedo para conduzir o balão, (6) as costas e (7) o pé alternado com o joelho. Neste sentido, os alunos confrontaram-se com diversas

facilidades ou dificuldades sugeridas por essas variantes. De facto, a utilização de materiais de fim aberto, com maiores possibilidades de ação motora, juntamente com a liberdade de exploração da ação oferecida pelo material também poderão ter potenciado o aumento do pensamento divergente. Visto de acordo com Ferland (2006) estes promoverem “uma atitude criativa, exigindo que [a criança] invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (p.124). Neste sentido, estes encontram-se associados a experiências lúdicas, que desencadeiam interações criativas e imaginativas. A criança tem liberdade para pensar “fora da caixa” e realizar diversas ações motoras. Para além disso, as restrições posteriormente sugeridas pelos alunos desencadeiam, tal como Torrents et al. (2020) corroboram, a necessidade de o indivíduo se adaptar a uma nova ação motora, o que promove o seu potencial criativo.

Estas ações encontraram-se muito visíveis nos **jogos cooperativos**, em que face a uma determinada situação, os alunos demonstravam diferentes formas de a resolver, umas mais eficazes do que outras. Vejamos a aula de dia 28/05, NC_EF_08, os alunos demonstraram diferentes **estratégias** para transportar uma bola de um lado ao outro do campo utilizando apenas 3 objetos iguais à sua escolha, havendo a condicionante de não poderem tocar na bola durante o seu transporte. Inicialmente, os alunos exploraram os materiais, tomaram decisões e executaram a ação motora. Existiram estratégias que envolviam: (i) amarrar cordas à bola, (ii) pressionar o objetivo, através da interseção de arcos, encontrando-se o aluno dentro ou fora dos mesmos (iii) equilibrar a bola em cima de objetos. Na realidade estas atividades acabam por promover a improvisação, que de acordo com Lewis e Lovatt (2013), desafiam o potencial criativo, envolvendo a necessidade de constante adaptação e de mente aberta.

Em NC encontram-se registos como “*tentavam perceber onde é que a bola estava mais segura*” (NC_EF_02), “*DE, IS e AF (transporte com varas) deixaram cair a bola no início, mas rapidamente a re-colocaram no local*” e “*VI e NA tentavam equilibrar a bola com cordas, sem fazer nós*” (NC_EF_08). Estes revelam **comportamentos de tentativa e erro**, que de acordo com Richardson e Mishra (2018) são cruciais para o processo criativo.

Uma outra atividade colaborativa que evidenciou diferentes estratégias foi a criação da maior tira, sendo que os alunos tinham apenas uma folha A3 à sua disposição

que posteriormente teriam de transportar em diferentes deslocamentos. Surgiram estratégias como: (a) fazer dobras em acordeão; (b) rasgar a folha e juntá-las, atando com nós; (c) rasgar a folha em zig-zag e dobrar; (d) rasgar a folha em tiras, mas depois não a conseguiam juntar nem transportar. De facto, os jogos cooperativos também poderão ter contribuído para o aumento destes valores. Pois, de acordo com Amaral (2009), estes potencializam o desenvolvimento do potencial criativo ao propor a procura de novas formas de agir. Os alunos ao serem confrontados com a resolução de um problema, que poderá ter diversas soluções, envolveram-se num processo de exploração, de tomada de decisão e posteriormente de execução de uma ação. Tomemos em conta a NC_EF_02, em que se registaram diálogos como “faz assim”, “olha” e “vamos por aqui, o que achas?”. Estes registos demonstram a comunicação e negociação que evidenciam uma tomada de decisão. Neste sentido, jogos desta natureza constituem desafios que promovem a comunicação, a testagem, o erro, o planeamento, a tomada de decisão, o movimento e a criatividade (Caron, 2010). Aliás, indo ao encontro do que Edmondson e Mogelof (2006) mencionam, estas interações sociais poderão ter sido pilares cruciais para o aluno assumir o risco de fracasso, ambiguidade e novidade, visto potenciarem a espontaneidade e a confiança do indivíduo.

De uma forma geral, uma vez que diversos estudos demonstram que o jogo promove o desenvolvimento motor, a concentração e a imaginação (Alves e Bianchin, 2010), a diversidade de jogos, quer pré-desportivos como cooperativos, poderá ter contribuído para o desenvolvimento do potencial criativo.

8.2. Motivação para as aulas de EF

À semelhança da análise realizada para avaliar o pensamento divergente dos alunos, a análise da motivação dos discentes para as aulas de EF foi realizada através da comparação de valores obtidos no PLOQ, realizado na pré e pós intervenção.

Tabela 4

Comparação entre a pré e pós-intervenção nas diversas categorias da motivação para as aulas de EF.

	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Valor de p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Amotivação	2.10	1.18	1.11	0.34	<0,001
Regulação externa	4.88	1.72	3.19	1.44	<0,001
Regulação introjetada	4.30	2.03	3.89	1.80	0.352
Regulação identificada	6.69	0.51	6.81	0.49	0.261
Motivação intrínseca	6.49	0.69	6.94	0.17	0.008
IAD*	10.89	3.65	14.93	1.57	<0,001

*IAD – índice de autodeterminação

Ao observar a tabela 4 pode-se afirmar que os resultados de uma maneira geral (considerando os valores de pré e pós-intervenção) estão dentro do pretendido, ou seja, as categorias motivação intrínseca e regulação identificada apresentam valores superiores comparativamente às categorias regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Assim, verifica-se que as razões que levam um aluno a participar nas aulas de EF se encontram associadas maioritariamente à motivação intrínseca e à regulação introjetada.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), a motivação intrínseca encontra-se na extremidade do *continuum*, sendo nesta que o aluno apresenta maiores comportamentos de autodeterminação face à EF. Também a regulação identificada se encontra mais direcionada para esse extremo, sendo a sua presença positiva para a prática.

Os resultados apresentados apontam para diferenças significativas positivas nas categorias amotivação ($p < 0.001$), regulação externa ($p < 0.001$), motivação intrínseca ($p = 0,008$) e no IAD ($p < 0.001$). Assim, as categorias amotivação (pós – 1.11 pontos *versus* pré – 2.10 pontos) e regulação externa (pós – 3.19 pontos *versus* pré – 4.88 pontos) apresentam valores inferiores, o que, de acordo com o mencionado anteriormente na revisão de literatura, é pretendido valores reduzidos nestas categorias para que ocorra uma aprendizagem significativa. Isto deve-se ao facto de a amotivação e a regulação externa serem os fatores que menos contribuem para a participação dos alunos, visto de acordo com a Teoria da Autodeterminação envolverem a falta de envolvimento do aluno nas atividades a serem desenvolvidas, assumindo este um papel passivo e não ativo.

Adicionalmente, os resultados sugerem valores superiores na pós-intervenção na categoria motivação intrínseca (pós – 6.94 pontos *versus* pré – 6.49 pontos) e no valor de IAD (pós – 6.81 pontos *versus* pré – 6.69 pontos), revelando **existir uma maior autodeterminação** dos alunos. Neste seguimento, Ryan e Deci (2000) referem que a motivação intrínseca, em que o indivíduo é movido pela curiosidade, diversão e/ou desafio envolvido, é “*a critical element in cognitive, social, and physical development because it is through acting on one’s inherent interests that one grows in knowledge and skills*” (p.56).

Ahmadi et al. (2012) mencionam que um dos efeitos positivos da presença de um **clima motivacional orientado para a tarefa** é a motivação. Neste sentido, o aumento da autodeterminação dos alunos poderá estar relacionado com diversos fatores, entre eles a abordagem a pedagogias ativas durante as aulas, em que os alunos se envolviam na tarefa, modificando-a, assumindo o papel de agentes do seu processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas três aulas (7,8 e 9), quando foi proposto que a prática fosse orientada pelos alunos, observaram-se diversos comentários, entre eles: “*Ah, já sei! Eu quero fazer com balões. Podemos ter um balão e apanhamos tocando com o balão*” (CO) e “*Posso fazer o jogo da apanhada? Depois digo coisas para mudarem*” (GU).

Esta aula foi marcada por uma **menor intervenção do adulto face a conflitos entre pares** e nenhum aluno referiu que não queria participar em alguma atividade. Ao invés da 1.ª aula, em que três alunos falaram à parte com o estagiário sobre dores no corpo e de barriga, dando indicações que não sabiam se conseguiam fazer a aula (NC_EF_01).

Após a 1.ª aula desta natureza, alguns alunos questionaram (NC_EF_07):

“*Quando é que vou ser eu? Eu vou dizer um jogo com uma bola de basquetebol.*” (CA), “*Posso dizer um jogo com o IS?*” (DZ), “*Amanhã posso ser eu e o AN?*” (ED) e “*Ainda não disse nenhum jogo hoje, amanhã posso dizer um, com a I.?*” (AD).

No seguimento desta conversa, alguns alunos no dia seguinte trouxeram um esboço do jogo que gostariam de propor, referindo que era importante para saber como preparar o espaço.

Durante o lançamento da tarefa, os alunos **recorreram a fatores de aprendizagem prévia** (Godinho et al., 2007), de forma autónoma. O adulto apenas

intervenções pontualmente, nomeadamente para acelerar o processo e aumentar o tempo de prática. De entre estes fatores destaca-se: (I) a **instrução**, e.g. “Duas pessoas vão ser apanhadas, depois a Joana dá um balão a essas pessoas e . . . porque a gente tem o balão na mão e depois a gente atira para essa pessoa. Essa pessoa vai ser apanhada . . . Então vão ter de ficar em estátua”; (II) a **demonstração**, e.g. “De seguida, as alunas explicam como se joga, tendo ido buscar dois balões”, para reprodução motora, enquanto explicavam verbalmente; (III) o **questionamento** por parte dos colegas, e.g. “Dá para salvar a pessoa?” e “e se a pessoa só agarrar o balão, o que acontece?”.

Porém, estes registos foram ainda mais visíveis quando ocorreu a última aula. Durante essa semana, diversos alunos questionavam os estagiários se podiam ir para o recreio jogar a um jogo que inventaram. Na semana seguinte, após-intervenção, foi necessário voltar ao contexto e alguns alunos direccionaram-se a mim (NC_EF_011):

“Vens-nos buscar para fazer EF?” (AF);

“Vamos ter EF?” (DE e o V). A CO diz “sim por favor eu quero eu quero”;

“Oh, vou ter saudades das tuas aulas de EF.” (CL);

“Anda, chama a turma, vamos jogar a um jogo que inventei” (JO).

Este último registo foi seguido de um momento em que o aluno chamou todos os colegas, inclusive o outro estagiário, referindo que eu os tinha chamado.

Um outro aspeto presente no referencial teórico é que a motivação, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), é influenciada por três necessidades intrínsecas ao ser humano. Uma dessas necessidades passa efetivamente pela **autonomia**. Assim, o facto de envolver o sujeito na tomada de decisões sobre a prática através da negociação poderá ter sido um aspeto que influenciou o aumento da autodeterminação. Uma outra necessidade é o **relacionamento**, isto é, o desenvolvimento de relações interpessoais. Posto isto, o aumento da motivação poderá ter sido influenciado pela relação afetiva e positiva que fui estabelecendo com os alunos da turma desde o primeiro momento que contactei com eles, juntamente com a relação de união existente no grupo. No que toca à última necessidade, a **competência**, esta também poderá ter influenciado. No final da prática, os alunos responderam a um questionário que objetivava avaliar os objetivos presentes no PI, sendo que duas das perguntas se encontravam relacionadas com a sua perceção acerca do contributo das aulas de EF para ultrapassar dificuldades e

melhorar as suas CM. Apenas um aluno não respondeu a uma das questões. Todos os outros responderam positivamente, sugerindo que na pós-intervenção se sentiam mais eficazes no desenvolvimento de habilidades motoras, sentimento que poderá ter contribuído para o aumento da motivação.

É igualmente importante reforçar que um dos aspetos que foi visível e se encontra em NC é que gradualmente os alunos foram realizando mais atividades no recreio que envolviam o movimento do corpo.

“Durante o recreio, uma das alunas refere que quer jogar à apanhada. Toca num colega e diz «és tu» e os restantes alunos começam a correr e o colega atrás dos restantes alunos” (NC_EF_10).

Talvez tivesse existido um *transfer* de aprendizagem das aulas para os tempos de lazer, o que se torna muito positivo.

8.3. Perceção da PT acerca do potencial criativo dos alunos

Para dar resposta ao OG3, inicialmente, somando-se os valores de todos os pontos associados ao pensamento divergente de todas as questões presentes na prova pré-intervenção de avaliação do pensamento divergente. De seguida, comparou-se o resultado da prova de cada aluno com a perceção da PT face ao potencial criativo de cada um dos seus alunos.

Ao analisar a correlação de Pearson, verifica-se a existência de uma associação moderada significativa ($p=0.034$) e positiva (0.46) e entre o total da prova de avaliação do pensamento divergente e a perceção da professora relativa ao pensamento divergente dos seus alunos. Assim, os resultados parecem sugerir um **real conhecimento da PT relativamente às capacidades dos seus alunos** no que toca a esta temática. Este facto poderá ser justificado pelo facto da PT **acompanhar a respetiva turma desde o seu 1.º ano** de CEB em regime de **monodocência**, ou seja, 2 anos de prática pedagógica contínua. Tal como refere Perrenoud (1993) este regime implica que o “professor generalista deve lidar com um número significativo de disciplinas e de áreas de conhecimento” (p. 64), implicando que o docente exerça a sua prática pedagógica com o mesmo grupo de alunos (Formosinho, 1998). Assim, irá existir um maior acompanhamento do aluno por parte do docente nas diversas áreas do conhecimento.

A docente passa em média cerca de 24/25 horas semanais com a turma, promovendo o estabelecimento de uma relação de maior proximidade afetiva entre professor-aluno. Este facto desencadeia num maior conhecimento sobre as características, necessidades e interesses de cada um, apoiando a definição de estratégias a adotar para o sucesso de cada um.

Esta relação positiva foi visível durante toda a prática, nomeadamente através de uma escuta ativa do aluno. A PT valorizava as opiniões, ideias, interesses, necessidades e preocupações do aluno durante as aulas e fora das mesmas. Para além disso, este **vínculo afetivo** também foi observado quando estes escreviam elogios para a professora, referindo que esta era a melhor do Mundo. A PT referiu igualmente durante a entrevista realizada no início da prática que *“Sinto que eles gostam muito de mim e que eles nunca me vão esquecer”*, indo ao encontro da ideia mencionada anteriormente.

Um outro aspeto que possivelmente também contribui para estes resultados foca-se na **prática pedagógica ativa da PT**, centrada no aluno, assente em princípios do MEM, nomeadamente na gestão participada, no princípio da democracia e da inclusão. A docente valoriza o desenvolvimento de valores, atitudes e questões associadas às emoções. Pois, considera que estes são aspetos fundamentais para se viver em sociedade, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento holístico do aluno. Através da sua prática, face à sua **valorização da cultura**, de práticas intradisciplinares e da procura constante de melhoramento da sua prática, a PT poderá estar mais desperta para perceber o potencial criativo dos seus alunos. De facto, foi visível durante a prática a valorização do ambiente da sala e momentos de dança que, de acordo com o referencial teórico, pode influenciar o potencial criativo dos alunos.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Face aos resultados apresentados e discutidos no ponto anterior referentes aos 3OG delineados, neste capítulo importa apresentar as conclusões do estudo. Para tal, torna-se importante retomar a problemática, *“De que forma um programa de EF, assente em pedagogias ativas, influencia o desenvolvimento do pensamento divergente e da motivação para a prática de aulas de EF de alunos de 3.º ano do 1.º CEB?”*.

Comparando os resultados da pós e pré-intervenção, estes sugerem que o programa de EF centrado em pedagogias ativas, em que se manipulam as variantes de jogo, se coloca o aluno no centro da sua aprendizagem, tomando decisões e explorando diversas possibilidades de ação, promovem o aumento do potencial criativo.

Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos, nomeadamente de Richard et al. (2021), que demonstram uma relação positiva entre o movimento potenciado em experiências enriquecedoras e o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos. Os autores referem que efetivamente nem todas as atividades baseadas em movimento fomentam o potencial criativo. É necessário recorrer a uma Pedagogia Não-Linear, a um aumento de liberdade e de manipulação de restrições para que os indivíduos descubram novas possibilidades de ação, ao invés da utilização de métodos lineares e repetitivos de movimento. Neste sentido, o recurso a pedagogias ativas, poderão ter contribuído positivamente para os resultados visíveis.

Todavia, através da comparação dos dados da pós e pré-intervenção referentes à prova de avaliação do pensamento divergente, verifica-se um aumento estatisticamente não significativo de duas categorias, a elaboração e a originalidade. Possivelmente, com a continuação deste programa de EF, estes valores poderiam tornar-se mais significativos.

No que concerne à motivação, os dados apontam que o desenvolvimento do Programa de EF assente em pedagogias ativas potenciou um aumento significativo da regulação identificada e da motivação intrínseca. Estes resultados demonstram que as razões de participação dos alunos encontram-se associados a fatores intrínsecos, de comportamentos de autodeterminação. De acordo com diversos estudos, estes fatores são os que desencadeiam a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas EF e que, por sua vez, é fundamental para que haja o desenvolvimento do pensamento criativo (Sternberg, 2006). Pois, o conceito de potencial criativo, tal como é referido no quadro

teórico, é multidimensional, este é influenciado por diversos fatores, sendo um deles a motivação (Wechsler, 2002).

Adicionalmente a estas conclusões, o estudo sugere um real conhecimento da PT relativamente ao potencial criativo do seu grupo de alunos. Provavelmente este facto deve-se ao regime de monodocência que permite o estabelecimento de um vínculo afetivo, nomeadamente desde o 1.º ano do 1.º CEB.

No seguimento destas conclusões, importa refletir sobre os **constrangimentos** inerentes ao desenvolvimento do estudo, alguns que deverão ser tidos em conta durante a interpretação dos resultados.

O principal constrangimento foi efetivamente a **duração do estudo** e a **quantidade de tarefas** a desenvolver referentes ao mesmo e à restante prática pedagógica. Ao longo do período de prática, existiram diversos constrangimentos associados a seminários na ESELx, greves, provas de aferição de EF de 2.º ano de CEB, que exigiram uma reorganização da agenda semanal, para o desenvolvimento do presente estudo. E efetivamente que só foi possível devido ao apoio constante da PC. Embora estivessem planeadas 10 sessões de EF, 2 em cada semana de intervenção, apenas foram conseguidas 9 sessões. Todavia, face à duração de intervenção, este número foi bastante positivo.

Outro constrangimento que surgiu, de cariz estrutural, encontra-se associado ao reduzido **número e diversidade de materiais disponíveis** e em boas condições. Este constrangimento verificou-se devido a vários fatores, nomeadamente ao facto de um determinado material ou a quantidade do mesmo já não se encontrar disponível, de um dia para o outro. Isto ocorria na medida em que o ginásio e o material presente no mesmo eram utilizados diariamente por várias turmas o que conseqüentemente levou a que alguns dos materiais se estragassem ou fossem projetados para um parapeito existente no ginásio e lá ficassem presos. A partilha de material entre docentes em momentos coincidentes de aula no ginásio também se demonstrou como um constrangimento, visto os recursos já serem escassos.

Outro aspeto importante de elencar é o facto de **não existir consenso acerca do conceito de criatividade**, envolvendo diversos modelos teóricos. A **avaliação do potencial criativo ainda é um desafio** e inclusive existem cursos para técnico de avaliador de potencial criativo, face à complexidade e especificação das provas

existentes. Salienta-se que embora se tentasse ao máximo proporcionar a elaboração das provas pré e pós-intervenção nas mesmas condições, esta tornou-se uma tarefa difícil. Um dos constrangimentos que ocorreu durante a aplicação da 2.^a prova do pensamento divergente foram as condições meteorológicas. Estava um dia de muito calor, ao contrário do dia em que se realizou a 1.^a prova, o que poderá ter condicionado os resultados.

Um aspeto que elenco que poderia realizar de forma a dar continuidade a este estudo é a presença de um grupo de controlo e um grupo de intervenção, sendo que a amostra deveria ser mais ampla. Para além disso, seria interessante avaliar a CM dos alunos, por forma a realizar um estudo mais focado na criatividade motora.

De uma forma geral, considero que os estudos em torno do pensamento divergente e da EF ainda são escassos, merecendo um maior foco por parte de investigadores.

O presente trabalho realça a importância de diversos aspetos num contexto educativo que são fundamentais de serem refletidos. O papel do docente nos tempos atuais é diferente, face a todas as mudanças que estão a ocorrer no Mundo e em que existe o fácil e rápido acesso à informação. O seu papel envolve desenvolver capacidades naturais, potenciar o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes fundamentais para o indivíduo do século XXI. Para tal, dever-se-á valorizar o corpo e não se centrar em apenas certos tipos de análise crítica e raciocínio, pois “a inteligência humana não se reduz a elas” (Robinson, 2009, p. 25), sendo estas cruciais para a manutenção da vida.

“Quando é a próxima aula de EF, Joana? É amanhã?” (DE)

10. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Na PES II, foi possível contactar com dois Ciclos de ensino muito diferenciados no que toca ao seu funcionamento. Em contacto com estas realidades, surgiram diversas incertezas, inquietações e inseguranças que desencadearam desafios nunca trilhados acompanhados pela reflexão constantemente sobre a prática, potenciando o crescimento pessoal e profissional. Pois, tal como Hoyuelos e Riera (2015) aludem, a reflexão e o posicionamento do docente relativamente à vida e à imagem de criança são indissociáveis ao ato de educar, orientando e dirigindo as ações e relações entre adulto-criança. “Formar o Outro, . . . implica refletir sobre valores e posicionamentos, e instituir possibilidades de ações pedagógicas” (p.5), criando-se uma coerência interna entre a teoria e a prática.

No que concerne ao contexto de 2.º CEB, este foi sem dúvida o mais desafiante, devido ao contacto com alunos com experiências de vida complicadas, comportamentos desajustados e uma grande desmotivação para com a escola. Alguns alunos inclusive demonstravam comportamentos de afastamento ou oposição face a comentários de incentivo e de apoio por parte do adulto. Esta foi uma realidade que me permitiu refletir sobre o papel da escola, do docente, da importância de compreender o meio envolvente, as vivências dos alunos e de os assumir como sujeitos em constante mudança. Trabalhar com crianças é saber admitir “a beleza da incerteza. Como dizia Malaguzzi, cada criança que nasce é um ponto de interrogação” (Hoyuelos & Riera, 2015, p.31), que poderá trilhar caminhos imprevisíveis.

A prática também permitiu refletir sobre a relevância dos conteúdos a serem lecionados para os alunos em questão. Sinto que existe uma grande preocupação pela abordagem aos conteúdos curriculares, uma transmissão rápida de saberes fragmentados e descontextualizados. Porém, encontra-se presente uma urgência no desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes cruciais para a formação destes alunos, cidadãos do século XXI. O papel do docente é complexo e amplo, envolvendo diversas dimensões, entre elas a formação pessoal e social, que é transversal a todas as áreas curriculares e se encontra presente ao longo da vida.

O ambiente de sala neste contexto de 2.º CEB era marcado por comportamentos de oposição, falta de autonomia, desmotivação pela aula e falta de consolidação de conteúdos de 1.º CEB, o que influenciava a motivação e expectativa do professor face aos seus alunos e conseqüentemente condicionava a aprendizagem dos mesmos. Considero

que para aprender é necessário um ambiente seguro e de respeito que propicie momentos de partilha e de reflexão, de modo a existir uma aprendizagem significativa. Contudo, também é necessário que haja curiosidade, gosto e interesse por o que se está a desenvolver. É necessário que haja motivação, sendo este o motor da aprendizagem.

Posteriormente, contactei com um contexto de 1.º CEB que ia ao encontro dos meus valores profissionais e pessoais, assentes em princípios do MEM. Foi sem dúvida um contexto rico em aprendizagem, nomeadamente devido a todo o ambiente e às características dos agentes de aprendizagem. Esta prática permitiu-me refletir sobre diversos aspetos que me marcaram e que levarei certamente para a minha prática pedagógica, sendo que destaco: (i) a importância da intra e interdisciplinaridade de forma natural ao longo das rotinas; (ii) a utilização do manual como recurso de consolidação de conteúdos nos momentos coletivos e de TEA; (iii) a utilização de materiais manipuláveis para a introdução de conteúdos, sendo importante o docente anteriormente explorar e conhecer bem os materiais; (iv) a importância e o desafio da diferenciação pedagógica.

A PC acompanhou e apoiou todo o trabalho realizado e refletiu constantemente sobre aspetos positivos e a melhorar, encarando-se o desenvolvimento da prática como um objetivo comum, em que todos estavam alinhados a aprender uns com os outros. Tal como Boavida e Ponte (2002) referem, a prática pedagógica deve privilegiar o diálogo, o respeito e a partilha entre pares, sendo estes fundamentais para a reflexão e a aprendizagem mútua.

O facto de a prática ser realizada a pares foi assim um aspeto muito positivo, pois permitiu a partilha e um constante apoio entre pares, visto estar sujeito a outros olhares, a um confronto de ideias, que ampliaram a reflexão sobre a prática, nomeadamente sobre os desafios e inquietações inerentes à mesma. Neste sentido, os momentos de partilha constituíram momentos de aprendizagem, em que o questionamento e a vontade de fazer mais e melhor se encontravam presentes. Pois, um dos aspetos que considero fundamental num docente não é apenas que este saiba “o que fazer” e “como fazer”, mas também “por que razão o faz” (Roldão & Leite, 2012). *Qual é a sua intencionalidade pedagógica?*

Relativamente ao estudo desenvolvido, considero que este foi uma mais valia para o desenvolvimento de diversas competências profissionais, como de pesquisa, de recolha, tratamento e interpretação de dados e de reflexão crítica sobre a prática. Neste sentido,

permitiu o aprofundamento de conhecimentos na área da EF, do pensamento divergente e da motivação. Este permitiu estabelecer relações entre as variáveis e compreender a importância das mesmas num contexto educativo, nomeadamente nos dias de hoje. Zeichner e Noffke (2001) apontam que este olhar investigador permite ao docente tomar decisões de forma a melhorar a sua prática e potenciar o sucesso educativo dos discentes. Assim, este é encarado como um profissional intelectual e autónomo que se encontra em constante reflexão crítica (Alarcão, 2001).

Face ao supramencionado, todas estas vivências permitiram que existisse a experimentação e socialização profissional (Canário, 2002), fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Esta que, através de vivências quer pessoas como profissionais, é reformulada ao longo dos anos, a partir de uma constante reflexão sobre a prática. Um dos valores que considero crucial é sem dúvida o “cuidar”. Considero que o estabelecimento de relações positivas, afetivas, de confiança e de segurança são fundamentais no processo de aprendizagem. Contudo, sinto que a presença de uma escuta ativa, em que se valoriza, apoia e respeita as experiências, vivências, direitos e capacidades do outro, é por vezes esquecida com o avançar dos níveis de escolaridade. Tal como Wallon defende “a afetividade é a porta de entrada do conhecimento” (Hoyuelos & Riera, 2015, p.15), encontrando-se intrinsecamente associada à educação.

Ao fazer um balanço da prática, considero que existem efetivamente aspetos a melhorar que considero que alcançarei com a experiência, tais como a: (a) gestão de tempo das atividades e sua complexidade, sendo que o meu foco deverá estar nos objetivos de aprendizagem, contudo, este tempo também deve ser flexível face a partilhas, interesses ou imprevistos; (b) gestão de conflitos entre pares, nomeadamente no Conselho de Turma e após os intervalos, em que é fundamental dar ferramentas aos alunos para gerirem os seus conflitos; (c) diferenciação pedagógica, gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho de alunos com medidas seletivas ao mesmo tempo que acompanho o trabalho dos restantes alunos. Um outro aspeto bastante importante que terei de melhorar é o equilíbrio entre a parte pessoal e a parte profissional, de modo a poder dar o melhor de mim em ambas as partes.

Em suma, considero que ser professor é percorreu um caminho complexo, de incertezas, desafios, dúvidas e que envolve diversas emoções. Ser professor é ser aprendiz a vida inteira. Como Arends (2008) menciona, este

Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor . . . Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas contínua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida. (p.1).

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Ahmadi, M., Namazizadeh, M. & Mokhtari, P. (2012). Perceived motivacional climate, basica psychological needs anda self-determination motivation in youth athletes. *World Applied Sciences Journal*, 16(9), 1189-1195.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B.P.Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior/Cadernos de formação de professores* (pp.21-30). Porto Editora.
- Albabasi, A.M.A., Paek, S.H., Kim, D. & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.
- Alfonso-Benlliure, V. & Valadez, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 41–52.
- Almeida, L. R. & (2006). O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. Edições Loyola.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Areal Editores.
- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183.
- Amaral, J. D. (2009). *Jogos cooperativos*. Phorte.
- Amante, L. (2004). Interação social e utilização do computador no pré-escolar. *Revista portuguesa de pedagogia*, 38, 425-450.
- Arends, R. (2014). *Learning to teach*. McGraw-Hill Education.
- Arthur S & Nazroo J. (2003). Designing fieldwork strategies and materials. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp.109-137). Sage Publications.

- Azevedo, R. & Alevén, V. (Eds.). (2013). *International handbook of metacognition and learning technologies*. Springer International Handbooks of Education.
- Azmitia, M. (1998). Per interactive minds – developmental, theoretical, and methodological issues. In D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom* (pp.207-233). Routledge.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, K., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Group, B. P. E. a. S. P. S. I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bannert, M. & Mengelkamp, C. (2013). Scaffolding hypermedia learning through metacognitive prompts. In R. Azevedo & V. Alevén (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp.171-186). Springer International Handbooks of Education.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Blum-Ross, A, Donoso, V., Dinh, T., Mascheroni, G., O’Neil, B., Riesmeyer, C. & Stoilova, M. (2018). *Looking forward : Technological and social change in the lives of European children and young people*. ICT Coalition for Children Online.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In Grupo de trabalho de investigação (Orgs.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Bournelli, P. & Mountakis, C. (2008). The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20(1), 72-80.
- Bournelli, P., Makri, A., & Mylonas, K. (2009). Motor creativity and self-concept. *Creativity Research Journal*, 21(1), 104–110.
- Brotto, F. O. (2013). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Palas Athena.
- Burns, T. & F. Gottschalk (Eds.) (2020). *Education in the digital age: Healthy and happy children*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing,
- Byrnes, J. & Dunbar, K. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26, 477–493.

- Canário, R. (2002). Escola - crise ou mutação? In A. Prost., *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 141-151). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caron, J. (2010). Psicomotricidade: Um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai*, 5(10), 1-16.
- Carr, N. (2008). *Is Google making us stupid? In What the Internet is doing to our brains*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- Center on the Developing Child (2009). *Brain Architecture*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>
- Chatzisarantis, N.L.D., Hagger, M.S., Biddle, S.J.H., Smith, B., & Wang, J.C.K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Claxton, A., Pannells, T., and Rhoads, P. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17, 327–335.
- Clemente, F. M. (2012). Princípios pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no ensino da educação física. *Movimento*, 18(2), 315-335.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina S.A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação ação: Metodologias preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355-379.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Serrertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen, V.B. (2004). *Young people's health in context*. World Health Organization.
- Dacey, J. (1999). Concepts of creativity: A history. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp.309-322). Academic Press.

- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas – inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2020). *Peças soltas 4 – estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I - N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I - N.º 129.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 143.
- Dias, A. & Moura, K. (2007). Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 12, 62- 71.
- Edmondson, A.C. & Mogelof, J. P. (2006). Explaining psychological safety in innovation teams: organizational culture, team dynamics, or personality? In L. L. Thompson & H.S. Choi (Eds.), *Creativity and innovation in organizational teams*. Erlbaum, 109–136.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica – Avaliação sumativa*. ISCTE e Escola de Sociologia e Políticas Públicas.
- Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. LeYa.
- Flores, M. A. (2015). Formação inicial de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In M. Gregório & S. Ferreira (Orgs.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Programa educação para todos. Cadernos PEPT 2000*. Ministério da Educação.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.

- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 14-35.
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gillet, N., Vallerand, R.J. & Lafrenière, M.K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 1-19.
- Glăveanu, V. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair? *Thinking skills and creativity*, 6(2), 122–131.
- Godinho, M. (Ed.), Barreiros, J., Melo, F. & Mendes, R. (2007). *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações*. FMH.
- Goudas, M., Dermizaki, I. & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88(2), 491–496.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure time physical activity intentions and behavior: a transcontextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hennessey, B.A. & Amabile, T.M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Hoyuelos, A. & Riera, M.A. (2015). *Complexidade e relações na educação infantil*. Phorte editora.
- Kayiran, D. & Arslan, Z. (2022). Child and child friendly cities. In O. Emre & A.U. Keskinç (Eds.), *Child and Child Education in the 21st Century* (pp. 43-55). Livre de Lyon.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285–295.

- Konstantinidou, E., Zisi, V., Katsarou, D. & Michalopoulou, M. (2005). Barriers and inhibitors of creativity in physical education. *European Psychomotricity Journal*, 7(1), 17-31.
- LABX. (2021, outubro). *Inquéritos por questionário online*.
<https://labx.gov.pt/wpcontent/uploads/2021/10/Guia-pratico-Inqueritos.pdf>
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Planeta.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I - N.º 237.
- Lesková, A., Uličná, Z., Tkáčová, H., Leka, K. & Mateo, D. (2023). Challenges and current issues of education in the era of digital and technological changes. *Journal of Education Culture and Society*, 14(2), 319-327.
- Lewis, C., & Lovatt, P. (2013). Breaking away from set patterns of thinking: Improvisation and divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 46-58.
- Lloyd, R., Oliver, J., Faigenbaum, A., Howard, R., Croix, M., Williams, C., Best, T., Alvar, B., Micheli, L., Thomas, P., Hatfield, D., Cronin, J. & Myer, G. (2015). Long-term athletic development, part 2: barriers to success and potential solutions. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29(5), 1451-1464.
- Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284–292.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. PACTOR.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. PACTOR.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. S. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Psychologie Française*, 49, 277-291.
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 568–572.

- Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C. & Vasconcelos, O. (Eds.) (2023). *Educação física no 1.º ciclo do ensino básico: um manual para professores*. FADEUP.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Revista Aprender*, (26), 33-40.
- Martins, N. P. (2020). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Atividade enriquecimento curricular*. Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf
- Murcia, J.A.M., Coll, D.G. & Garzón, M.C. (2009). Preliminary validation in spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Martinus Nijhoff.
- Niza, S. (2003). Editorial. *Escola Moderna*, 17(5), 3-4.
- Niza, S. (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. *Escola Moderna*, 6, 6-8.
- Ofcom (2020), *Children and parents: Media use and attitudes report 2019*,
https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes2019-report.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.).

- Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, 13-36.
- OMS (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance*. World Health Organization.
- Orben, A. & Przylyski (2020). Teenage sleep and technology engagement across the week. *PeerJ*, 8, 1-23.
- Paiva, M.L.M.F. & Boruchovitch, E. (2010). Motivational orientation, educational beliefs and academic achievement of elementary school students. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.
- Pannekoek, L., Piek, J. P. & Hagger, M. S. (2014). The children's perceived locus of causality scale for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 162-185.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa.
- Pita, F. A. P. (2015). *A criatividade no ensino básico: construção de uma prova para avaliação do pensamento divergente* [Dissertação de mestrado], Universidade da Madeira.
- Pombo, A., Luz, C., Sá, C., Rodrigues, L. P. & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 lockdown on portuguese children's motor competence. *Children*, 8(3), 1-10.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. *Diário da República*, Série II - N.º 164.
- Ramírez, V., Llamas-Salguero, F., & López-Fernández, V. (2017). Relación entre el desarrollo neuropsicológico y la creatividad en edades tempranas. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(1), 34-40.
- Rietveld, E. & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352.

- Richard, V., Holder, D. & Cairney, J. (2021). Creativity in motion: examining the creative potencial system and enriched movement activities as a way to ignite it. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-18.
- Richard, V., Lebeau, J.C., Becker, F., Boiangin, N. & Tenenbaum, G. (2018). *Developing cognitive and motor creativity in children through an exercise program using nonlinear pedagogy principles. Creativity Research Journal, 30*(4), 391–401.
- Richardson, C. & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 45–54.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan, 42*(7), 305– 310.
- Roberts, P. & Priest H. (2006). Reliability and validity in research. *Nurs Stand, 20*(44), 41-45.
- Robinson, K. (2009). *O elemento: Como tudo se transforma quando descobrimos a nossa paixão*. Lua de papel.
- Rocha, A., & Fonseca, H. (2017). *Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar?*. In V Seminário de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar. www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/como_potenciar_o_pensamento_critico_e_criativo.pdf
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M., & Lima, R. (2019). Normative values of the Motor Competence Assessment (MCA) from 3 to 23 years of age. *Journal of Science and Medicine in Sport, 22*(9), 1038–1043.
- Roldão, M. C. e Leite, T. S. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio, 20*(76), 481-502.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 9-19). FMH.
- Runco, M. A. & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal, 24*, 66–75.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Samulski, D. (1992). *Psicologia do Esporte*. Imprensa Universitária/UFMG.

- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Santos, S., Marinho, A., Lagoa, M., Sampaio, J. & Coutinho, D. (2021). Criatividade em movimento: efeitos do programa skillgenius na prestação motora, pensamento e comportamento técnico-tático criativo em crianças. In A. Matias, G.Almeida, G. Veiga & J.Marmeleira (Eds), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* (pp.153-156). Universidade de Évora.
- Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J. & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: a creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14.
- Sawyer, R. K. & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2), 81–92
- Silva, C. & Almeida, T. (2015). Programas de intenção de escritas inventadas: comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 613-622.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Simões, V. & Ramos, L. (2016). *100 Jogos para uma escola ativa – brincar a jogar para exercitar!* Escolar Superior de Desporto de Rio Maior – Instituto Politécnico de Santarém.
- Smyth, E. (2016). *Arts and cultural participation among children and young people: insights from the growing up in Ireland study*. The Economic and Social Research Institute.
- Soler, R. (2006). *Jogos cooperativos para educação infantil*. Editora Sprint.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.
- Sternberg, J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.

- Sternberg, R. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. *Handbook Creat, 1*, 3–15.
- Sunardi, S. & Doringin, F. (2020). The 4Cs learning model in teacher professional development program. *Humaniora, 11*(2), 151-157.
- Taylor R.W., Williams S.M., Farmer V.L. & Taylor B.J. (2013). Changes in physical activity over time in young children: A longitudinal study using accelerometers. *PLos ONE, 8*(11), 1-7.
- Teixeira, D. S., Carraça, E., Monteiro, D. & Palmeira, A. L. (2018). Translation and validation of the perceived locus of causality questionnaire (PLOCQ) in a sample of portuguese physical education students. *Motriz, 24*(2), 1-10.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á, & Hristovski, R. (2020). The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts, 15*(2), 1–12.
- Urquijo, S. (1996). *Criatividade: Relações entre as concepções fatorialistas e a piagetiana* [Dissertação de mestrado], Universidade Estadual do Campinas. <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/27>
- Utina, S.S., Arsyad, L., Pratiwi, W., Manahung, R. & Wantu, H.M.(2023). Challenges and opportunities for children’s education in the era of globalization. *Internacional Journal of Social Science and Human Research, 6*, 3381-3388.
- Villwock, G. & Valentini, N. C. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 21*(4), 245-257.
- Wallbach, E.M.R. (2013). *Crianças do século XXI – As crianças mudaram ou foi o Mundo que mudou? – Reflexões psicanalíticas da contemporaneidade*. Juruá.
- Wechsler, M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas, 8*(15), 179-188.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. Campinas: LAMP/IDB.

- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. President's Council on Physical Fitness and Sports. *Research Digest*, 3(11), 1-8.
- Zeichner, K.M. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.298-332). American Educational Research Association.
- Zisimopoulos, D. & Galanaki, E. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(1), 33-43.

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A.
Potencialidades e
fragilidades –
3.º ano do 1.º CEB

| ' ' | ' ' |

Face a uma diagnose realizada durante as duas primeiras semanas de observação foi construída a seguinte tabela. Nela é possível observar-se as potencialidades e fragilidades da turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Tabela 5

Potencialidades e fragilidades da turma de 3.º ano do 1.º CEB

Componentes do currículo	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na comunicação do raciocínio; • Facilidade em resolver problemas; • Gosto pela exploração de conteúdos através de materiais manipuláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca rapidez no cálculo mental
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em argumentar; • Facilidade na compreensão de texto; • Facilidade na utilização do dicionário; • Facilidade em relacionar palavras para encontrar sinónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para escrever da mesma forma que comunicam verbalmente.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade pelo meio envolvente. 	<i>Não observado.</i>
Educação Física	<i>Não observado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em realizar habilidades motoras fundamentais (correr, realização de rolamentos à frente, equilíbrios...); • Poucos hábitos de atividade física; • Desinteresse pela disciplina de Educação física.
Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto por desenhar; • Gosto por criar/construir. 	<i>Não observado.</i>
Música	<i>Não observado.</i>	<i>Não observado.</i>
Teatro	<i>Não observado.</i>	<i>Não observado.</i>
Competências Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Têm espírito de grupo; • Têm regras; • Têm sentido crítico; 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm poucas experiências pessoais, sociais e culturais (normalmente realizadas em núcleo familiar);

	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicção nos trabalhos a serem desenvolvidos; • Facilidade em trabalhar em grupo; • Gosto em ajudar o outro; • Valorização de momentos presentes na rotina existente, como o TEA, o Conselho de turmas e as responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma dificuldade em resolver conflitos sem o apoio do adulto; • Brincadeiras ou jogos com baixa cinesia em tempo de recreio/livre.
--	---	---

ANEXO B.
PI - Estratégias e
indicadores de avaliação –
3.º ano do 1.º CEB

| " | | " |

Tabela 6

Problemática, objetivos gerais e estratégias delineadas no PI de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB

Problemática 1.º CEB	<i>Será que o envolvimento dos alunos em atividades de interação com o meio promove o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais?</i>
---------------------------------	---

Estratégias delineadas no PI

Componentes do currículo	Objetivos gerais	
	OG1: Melhorar a proficiência motora.	OG2: Desenvolver aprendizagens pela interação com o meio
Português	Criação de textos instrucionais	Utilização de guiões orientadores de exploração (fichas de trabalho de texto).
Matemática	Resolução de problemas;	
	Resolução de problemas, em que se tem de criar variantes para exercícios.	Exploração de padrões na natureza.
Estudo do Meio	Atividades no exterior – caça ao tesouro/ <i>peddy paper</i> .	
Educação Física	Implementação de jogos de diferentes naturezas (cooperativos e pré-desportivos);	
	Implementação de atividades rítmicas.	
Teatro	Realização de exercícios de consciência corporal (relaxamento, deslocamento e exploração do espaço).	Realização de exercícios de relaxamento no exterior;
		Realização de exercícios de cenários de exploração.
Artes Visuais	Atividade de pintura com o corpo em movimento.	-----
Competências Transversais	Utilização do Imaginário* (elemento da pedagogia escutista) como estratégia pedagógica.	

*O Imaginário é um de vários elementos que fazem parte da pedagogia escutista. É um tema utilizado para criar um “ambiente que envolve um determinado grupo e que se traduz por um espírito e uma linguagem próprios” (Corpo Nacional de Escutas, 2009). Este elemento centrado das atividades escutistas pode ser trabalhado de diversas formas, seja na presença de uma história, com recursos (instrumentos) criados, por dinâmicas de Expressão Artística, como o Teatro e Música ou até mesmo por meio de jogos.

Tabela 7

Indicadores de avaliação referente aos objetivos delineados no PI de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB

Indicadores de avaliação finais referentes a cada OG	
Objetivos gerais	
OG1: Melhorar a proficiência motora.	OG2: Desenvolver aprendizagens pela interação com o meio
1.1. Corre em velocidade máxima pelo menos 10 metros.	2.1. Realiza atividades motoras no meio envolvente.
1.2. Corre mantendo uma postura correta.	2.2. Cooperar com os colegas para realizar tarefas.
1.3. Salta com pés juntos e faz receção equilibrada.	
1.4. Lança objetos na vertical e permanece estático à espera que o objeto desça.	
1.5. Recebe objetos apenas utilizando as mãos.	
1.6. Pontapeia objetos em movimento em direção a um alvo específico.	
1.7. Conduz um objeto, mantendo a velocidade.	
1.8. Lança um objeto na direção de um colega em deslocamento.	
1.9. Salta ao pé do cozinheiro em movimento, equilibrando-se no solo.	
1.10. Dribla em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada.	

ANEXO C.
Conteúdos lecionados
durante a prática –
3.º ano do 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 8

Conteúdos lecionados durante a prática – 3.º ano do 1.º CEB

Tema	Conteúdos
MATEMÁTICA	
Números	<ul style="list-style-type: none"> • Relações numéricas; • Frações; • Cálculo mental; • Operações: Algoritmos da adição e subtração.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> • Sólidos: prismas, pirâmides, faces, vértices e arestas; • Áreas: figuras equivalentes e áreas por enquadramento; • Massa: significado, medição e unidades de medida; • Operações: Algoritmos da adição e subtração.
Capacidades matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Operações: Algoritmos da adição e subtração.
PORTUGUÊS	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de texto: texto poético;
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Classes de palavras: advérbios, verbos, nome comum, nome próprio, pronomes pessoais, adjetivos e determinantes artigo definido e indefinido; • Prefixo e sufixo; • Tipos e valor da frase; • Funções sintáticas: sujeito e predicado; • Grupo nominal e grupo verbal.
ESTUDO DO MEIO	
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Globo terrestre e planisfério; • Principais formas físicas da superfície da Terra; • Continentes e oceanos; • Localizar Portugal no mapa; • Movimento de rotação e translação da Terra.
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de povos europeus; • Distritos de Portugal
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
Artes Visuais /Teatro/Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação e criação;
EDUCAÇÃO FÍSICA	
Blocos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos (pré-desportivos e cooperativos); • Perícias e Manipulações • Deslocamentos e Equilíbrios

ANEXO D.
Dinâmicas realizadas em prol
da problemática
3.º ano do 1.º CEB

| " | | " |

Figura 1*Dinâmicas realizadas em prol da problemática de 3.º ano do 1.º CEB*

	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
	08/04	09/04	10/04	11/04	12/04
1.ª Semana	Seminários	Seminários	Observação participante	Observação participante	Observação participante
	15/04	16/04	17/04	18/04	19/04
2.ª Semana	-	Estudo do Meio/ Artes Visuais (1h) Atividade exploração do meio envolvente, com diário de bordo	-	-	-
	22/04	23/04	24/04	25/04	26/04
3.ª Semana	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)	Feriado	Dança (10 min.)
	29/04	30/04	01/05	02/05	03/05
4.ª Semana	Dança (10 min.) Educação Física (1h) 1.ª Aula	Educação Física (1h) 2.ª Aula	Feriado	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)
	06/05	07/05	08/05	09/05	10/05
5.ª Semana	Dança (10 min.) Educação Física (1h) 3.ª Aula	Teatro (10 min.) Exercício de respiração	Seminário	Dança (10 min.)	Educação Física (1h) 4.ª Aula
	13/05	14/05	15/05	16/05	17/05 (GREVE)
6.ª Semana	Educação Física (1h) 5.ª Aula	Teatro (10 minutos) Exercício de respiração Seminário à tarde	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)	-
	20/05	21/05	22/05	23/05	24/05
7.ª Semana	Seminário à tarde	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)	Dança (10 min.)	Educação Física (1h) 6.ª Aula
	27/05	28/05	29/05	30/05	31/05
8.ª Semana	Educação Física (1h) 7.ª Aula	Teatro Pendulo e Poço (20 min) Educação Física (1h) 8.ª e 9.ª Aulas	Visita de Estudo Amadora Educa	Feriado	-

ANEXO E.
Potencialidades e
fragilidades
5.º ano - 2.º CEB
| ' ' | | ' ' |

Face a uma diagnose realizada durante as duas primeiras semanas de observação foi construída a seguinte tabela. Nela é possível observar-se as potencialidades e fragilidades das turmas de 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, que se revelaram muito semelhantes.

Tabela 9

Potencialidades e fragilidades das turmas de 5.º ano do 2.º CEB

Turmas A e B – 5.º Ano do 2.º CEB		
Componentes do currículo	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Compreendem com maior facilidade os conteúdos através da manipulação de materiais e o recurso ao corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em compreender conhecimentos basilares;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na compreensão e interpretação de problemas;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades ao nível da aplicação e aquisição de conhecimento;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na comunicação oral e escrita a nível da mobilização de vocabulário matemático.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidade pelo mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade em compreender conhecimentos basilares;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na compreensão e interpretação de problemas;
	<ul style="list-style-type: none"> Interesse em partilhar experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades ao nível da aplicação e aquisição de conhecimento;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na comunicação oral e escrita a nível da mobilização de vocabulário científico.
Competências Transversais e Sociais	<ul style="list-style-type: none"> Interesse por vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de autonomia na realização de tarefas;
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na resolução de conflitos entre pares;
		<ul style="list-style-type: none"> Aversão à escrita;
		<ul style="list-style-type: none"> Medo de errar;
	<ul style="list-style-type: none"> Interesse pelas tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade na autorregulação do comportamento;
		<ul style="list-style-type: none"> Baixa autoestima;
		<ul style="list-style-type: none"> Desinteresse pelos conteúdos e pelas aulas;
		<ul style="list-style-type: none"> Não resolução dos trabalhos para casa.

ANEXO F.
PI - Estratégias e
indicadores de avaliação –
5.º ano do 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 10

Problemática, objetivos gerais e estratégias delineadas no PI das turmas de 5.º anos do 2.º CEB

Problemática 2.º CEB	<i>Como promover a autonomia e a motivação dos alunos, em Matemática e Ciências Naturais, por meio de atividades práticas e do desenvolvimento de habilidades metacognitiva?</i>
---------------------------------	--

Estratégias delineadas no PI

Componentes do currículo	Objetivos gerais	
	OGI: Desenvolver o interesse pelos conteúdos curriculares, por meio de atividades práticas.	OGII: Desenvolver competências de análise, compreensão e interpretação de enunciados e conceitos, recorrendo a estratégias de metacognição.
Matemática e Ciências Naturais	<p>Realização de atividades ou tarefas:</p> <p>1.1. Por trabalho individual e/ou a pares;</p> <p>1.2. Na qual se recorre a materiais e instrumentos;</p> <p>1.3. De natureza investigativa;</p> <p>1.4. Ligadas ao quotidiano dos alunos;</p> <p>1.5. Com recurso a vídeos.</p>	<p>2.1. Recurso à estratégia LORIFAVAS*;</p> <p>2.2. Recurso a estratégias de metacognição (sublinhar, rodear, procurar significados de palavras, conceitos, entre outros).</p> <p>2.3. Realização de atividades que envolvam a pesquisa de informação.</p> <p>Realização de:</p> <p>2.4. Esquemas, resumos e/ou sínteses de matéria;</p> <p>2.5. Partilhas, a pares e em grande grupo, sobre estratégias utilizadas;</p> <p>2.6. Balanços em aula sobre as atividades/aprendizagens/dificuldades;</p> <p>Disponibilização de:</p> <p>2.7. Uma síntese dos conteúdos lecionados na aula anterior, tendo em conta o balanço realizado.</p>

*Estratégia desenvolvida por nós, com base nas propostas de Sim-Sim (2007), nos quais salienta que, para os alunos desenvolverem uma tarefa, devem: (a) ler o enunciado para compreender os seus objetivos inerentes; (b) seguido de uma releitura na qual se evidenciam os conteúdos a abordar nesta tarefa (seja, por exemplo, figuras geométricas, a nível da Matemática, ou as camadas da atmosfera terrestre, a nível das Ciências Naturais); (c) continuando para a realização do exercício; (d) terminando com a verificação da realização e releitura de tudo, para apurar a sua resolução. A estratégia LORIFAVAS, é uma mnemónica que se divide em 4 partes: (i) **LO, Ler** o enunciado e retirar os **Objetivos** da tarefa; (ii) **RI, Reler** o enunciado e **Identificar** os conteúdos subjacentes à tarefa; (iii) **FA; Fazer** o que a tarefa pretende; (iv) **VAS, Verificar A Solução** que os alunos apresentaram, relendo e refazendo a tarefa.

Tabela 11

Indicadores de avaliação referente aos objetivos delineados no PI das duas turmas de 5.º ano do 2.ºCEB

Indicadores de avaliação finais referentes a cada OG	
Objetivos gerais	
OGI: Desenvolver o interesse pelos conteúdos curriculares, por meio de atividades práticas.	OGII: Desenvolver competências de análise, compreensão e interpretação de enunciados e conceitos, recorrendo a estratégias de metacognição.
1.1. Coloca questões sobre os conteúdos lecionados.	2.1. Identifica o principal objetivo da tarefa e os seus conteúdos inerentes.
1.2. Participa quando lhe é pedido.	2.2. Identifica os conteúdos que lhe são desconhecidos.
1.3. Participa voluntariamente.	2.3. Partilha oralmente conclusões sobre as aprendizagens.
1.4. Partilha conhecimento sobre um tema.	2.4. Seleciona informação científica/matemática de um texto ou de uma representação pictórica.
	2.5. Rodeia/sublinha informação importante no enunciado.
	2.6. Utiliza linguagem científica/matemática adequada.
	2.7. Realiza registos, quando é pedido, das aprendizagens.
	2.8. Realiza registos, voluntariamente, das aprendizagens.

ANEXO G.
Atividades e conteúdos
curriculares –
5.º ano do 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Tabela 12*Conteúdos lecionados durante a prática a Matemática - 5.º anos do 2.º CEB*

Matemática - 5.º Ano do 2.º CEB	
Atividade	Conteúdos curriculares
(A) Desafio da obra das retas.	Tipos de retas: reta, semirreta e segmento de reta.
(B) Desafio do mapa do tesouro.	Posição das retas no plano: perpendiculares e paralelas.
(C) Exploração dos ângulos de um campo de futebol.	Tipos de ângulos
(D) Desafio dos cartões dos ângulos.	Tipos de ângulos, sua amplitude e medição
(E) Desafio do saco dos ângulos.	Tipos de ângulos, sua amplitude e medição
(F) Desafio das palhinhas.	Desigualdade triangular.
(G) Atividade em Geogebra.	Tipos de triângulos e propriedades dos triângulos.
(H) Desafio da construção de triângulos.	Construção de triângulos com o compasso.
(I) Desafio dos quadrados.	Área, figuras equivalentes e geometricamente iguais.
(J) Jogos matemáticos.	Competências transversais.

Tabela 13*Conteúdos lecionados durante a prática a Ciências Naturais - 5.º anos do 2.º CEB*

Ciências Naturais - 5.º Ano do 2.º CEB	
Atividade	Conteúdos curriculares
(K) Investigação na brochura das camadas da atmosfera.	Camadas da atmosfera.
(L) Atividades experimentais sobre as propriedades do ar.	Propriedades do ar: massa e volume.
(M) Notícia sobre a poluição.	Poluição do ar.
(N) Questionário sobre a notícia sobre a poluição do ar.	Poluição do ar.
(O) Kahoot sobre o ar.	Camadas da atmosfera, propriedades do ar, poluição do ar.
(P) Questão de aula sobre o ar.	Camadas da atmosfera, propriedades do ar, poluição do ar.
(Q) Passaporte do biólogo.	Conteúdos sobre os animais.
(R) Cartaz dos animais.	Classes dos animais e animais vertebrados e invertebrados.

(S) Cartazes dos revestimentos.	Tipos de revestimentos dos animais vertebrados.
(T) Experiências sobre os tipos de revestimentos.	Propriedade das penas e das escamas dérmicas.
(U) Ficha dos revestimentos.	Tipos de revestimentos dos animais invertebrados.

ANEXO H.
Plantas da sala
3.º Ano (1.º CEB) e
5.º ano (2.º CEB)

|' '' | | ''

Na figura seguinte é possível observar a planta da sala do 3.º ano do 1.º CEB na qual se realizou a PES II.

Figura 2

Planta da sala da turma de 3.º ano do 1.º CEB

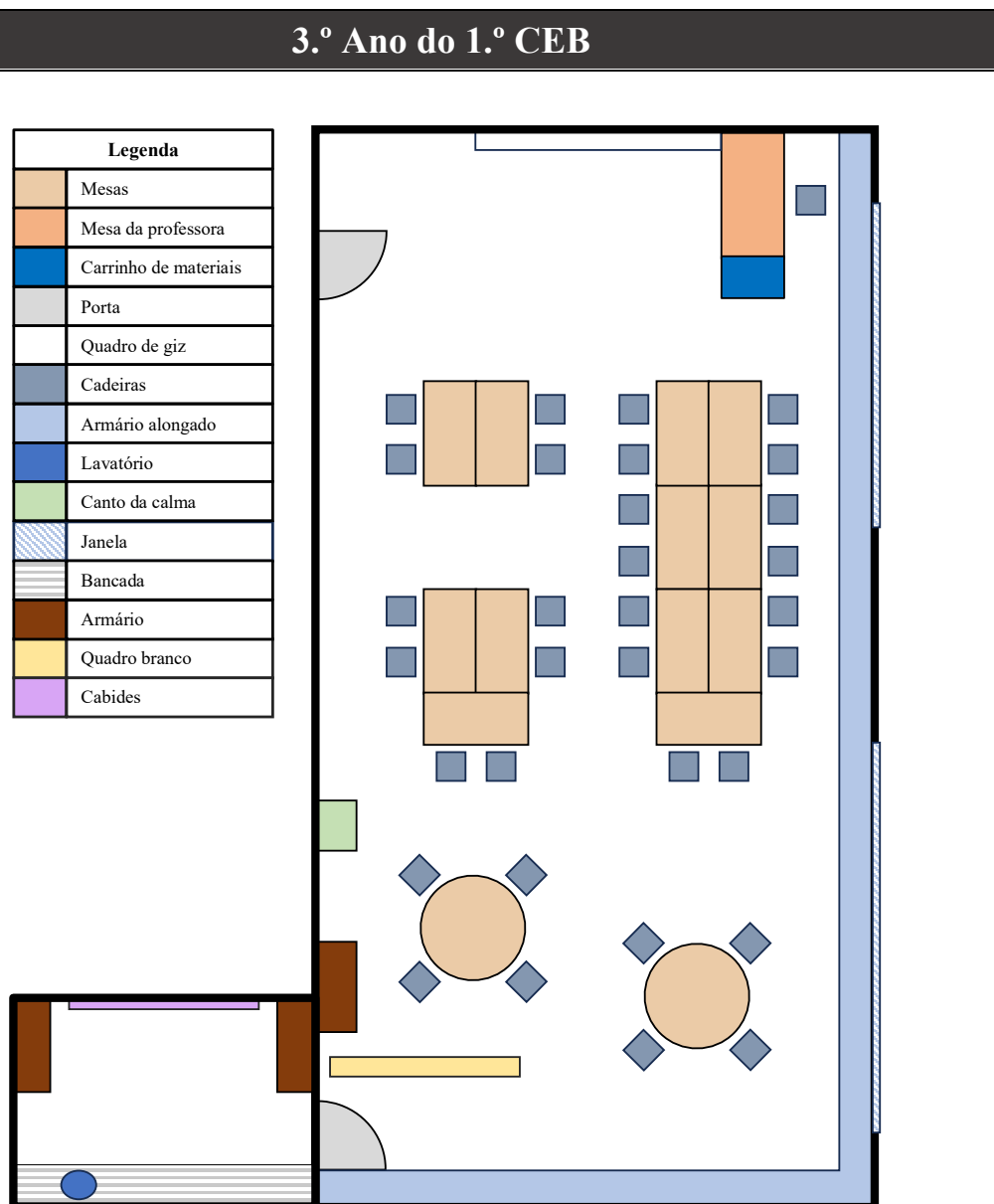
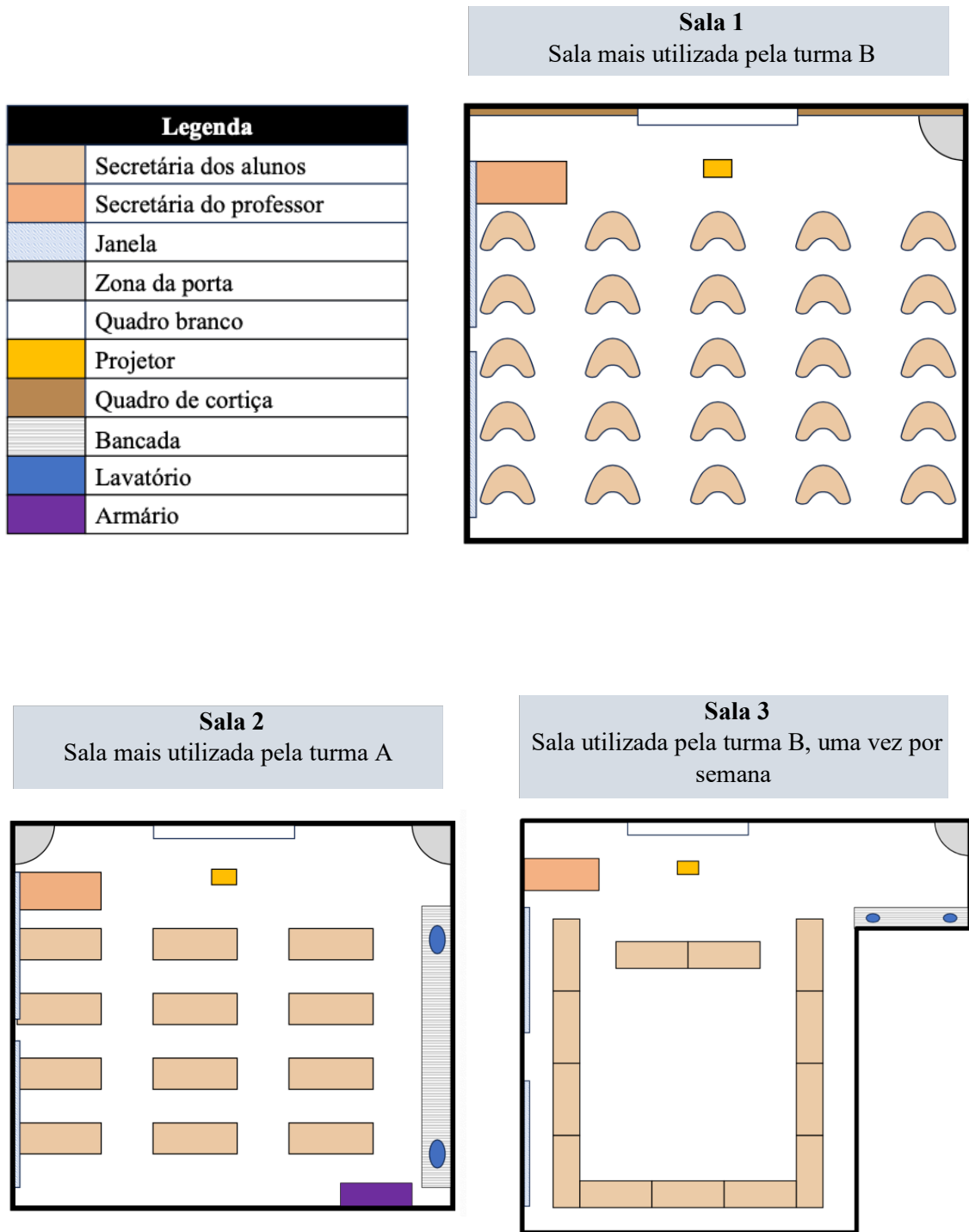


Figura 3

Plantas das salas das turmas de 5.º ano do 2.º CEB

Turmas do 5.º Ano do 2.º CEB



ANEXO I.

Gráfico – diminuição da
neuroplasticidade ao longo
dos anos

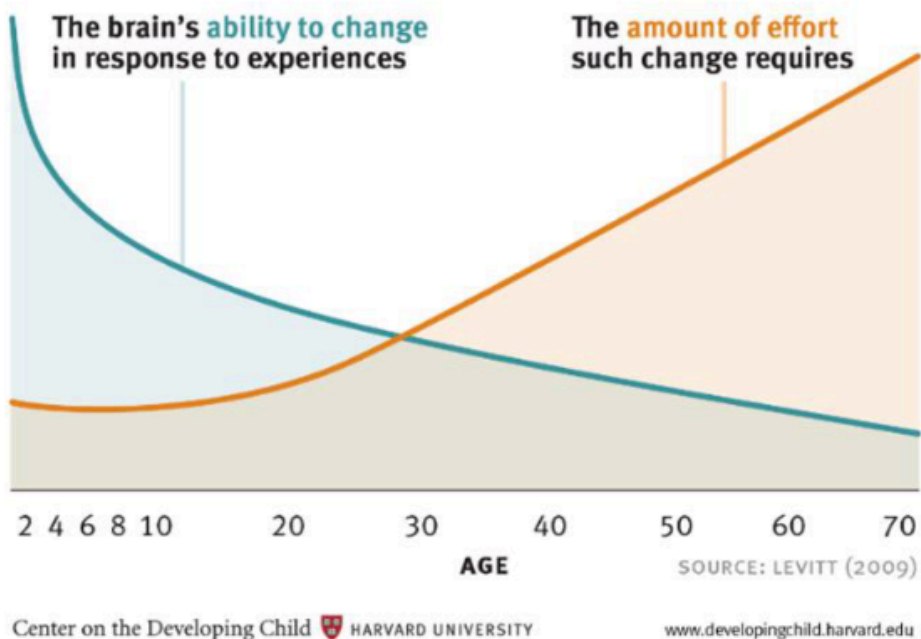
| ' ' | | ' ' |

A arquitetura cerebral é um processo contínuo que se inicia antes do nascimento e se prolonga ao longo dos anos, sendo esta dinâmica. Nos primeiros anos de vida, encontra-se o período mais ativo para se estabelecer conexões neuronais.

Através do seguinte gráfico é possível observar, com o avançar da idade, uma diminuição da capacidade de modificação do cérebro face a experiências vividas e um aumento da quantidade de esforço que tal mudança requer. Desta forma, é possível ser observada uma diminuição da neuroplasticidade com o avançar da idade.

Figura 4

Gráfico representativo da diminuição da neuroplasticidade com o avançar da idade



Nota. Retirado de Center on the Developing Child (2009).

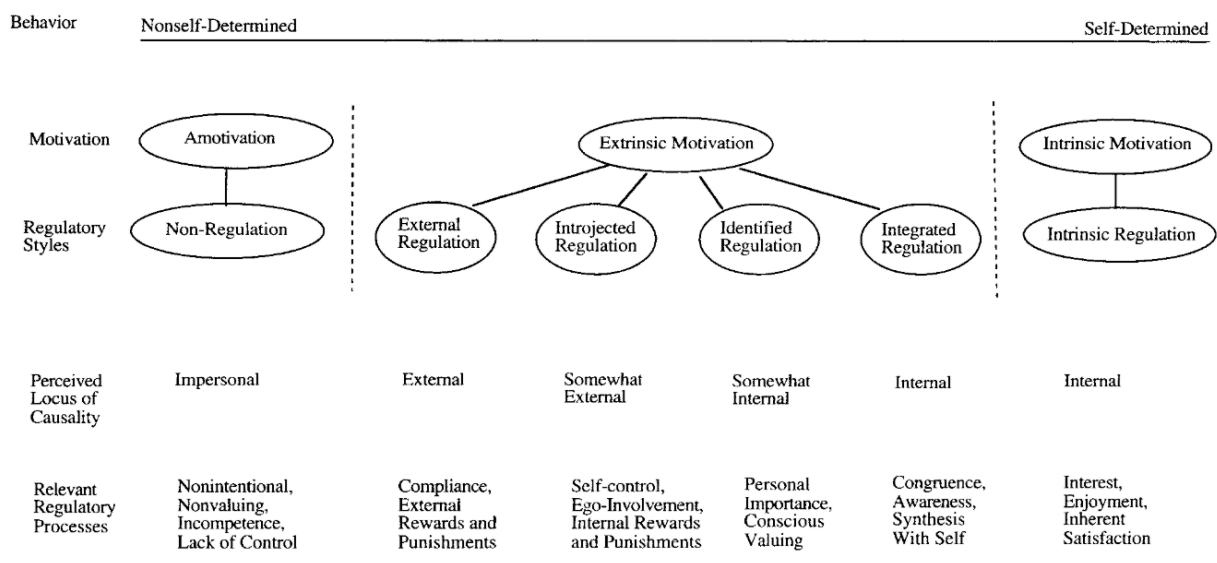
ANEXO J.
Esquema Teoria da
Autodeterminação

| | " | | " |

Em 1985, Deci e Ryan apresentaram a Teoria da Avaliação Cognitiva composta pela subteoria da Teoria da Autodeterminação que distinguia motivação extrínseca de motivação intrínseca. Uma outra subcategoria, Teoria da Integração Organísmica, veio diferenciar 4 subcategorias associadas à motivação extrínseca, presentes no seguinte esquema.

Figura 5

Taxonomia de motivação humana

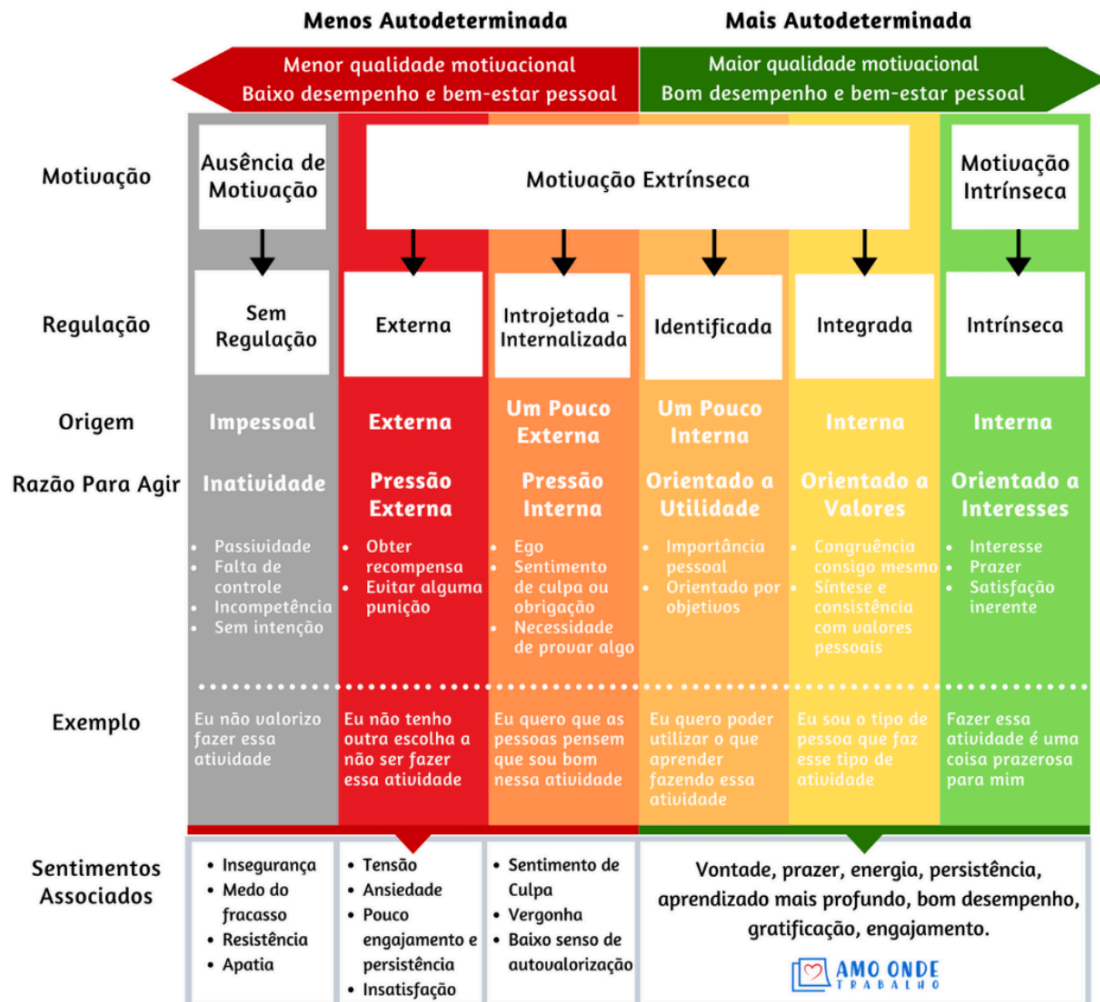


Nota. Retirado de Ryan e Deci (2000, p.72).

Tal como se pode observar no esquema anterior e no seguinte, há estudos que demonstram que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento estão relacionadas com atitudes de esforço, empenho, concentração e sentimento de prazer, favoráveis à aprendizagem. Já as formas de regulação menos autodeterminadas, encontram-se ligadas a sentimentos de aborrecimento e frustração.

Figura 6

Taxonomia de motivação de acordo com menor e maior autodeterminação do sujeito



Nota. Retirado de Danieli (s.d.). Baseado em Ryan e Deci (2000).

ANEXO K.
Plano de ação

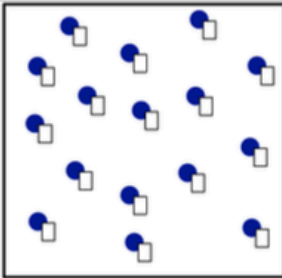
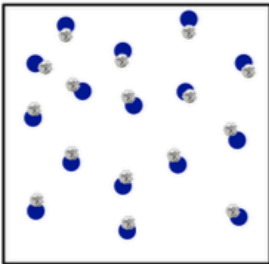
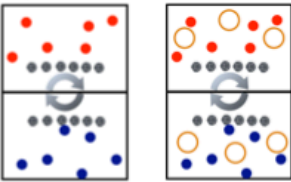
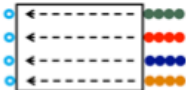
| | " | | "

Etapa do estudo	Número da semana	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
		22/04	23/04	24/04	25/04	26/04
Pré-intervenção	3.ª Semana	11h30 – 13h Aplicação da prova do pensamento divergente	11h30 – 12h15 Aplicação questionário motivação Ed. Física (PLOQ) + Aplicação do questionário à PC	Seminário	Feriado	-
		29/04	30/04	01/05	02/05	03/05
Intervenção	4.ª Semana	<u>Aula 1</u> 14h-15h	<u>Aula 2</u> 16h30-17h30	Feriado	-	-
		06/05	07/05	08/05	09/05	10/05
Intervenção	5.ª Semana	<u>Aula 3</u> 14h-15h	-	Seminário de manhã	-	<u>Aula 4</u> 16h30-17h30
		13/05	14/05	15/05	16/05	17/05
Intervenção	6.ª Semana	<u>Aula 5</u> 14h-15h	Seminário à tarde	-	-	<u>Aula cancelada</u> <u>Greve</u>
		20/05	21/05	22/05	23/05	24/05
Intervenção	7.ª Semana	Seminário à tarde	-	-	-	<u>Aula 6</u> 10h00-11h00
		27/05	28/05	29/05	30/05	31/05
Intervenção	8.ª Semana	<u>Aula 7</u> 14h-15h	<u>Aulas 8 e 9</u> 14h-15h 16h30-17h30	Aplicação questionário - motivação Ed. Física (PLOQ)	Feriado	-
Pós-intervenção						
		03/06	04/06	05/06	07/06	08/06
Pós-intervenção	-	14h-16h Aplicação da prova do pensamento divergente	-	-	-	-

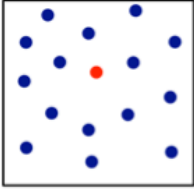
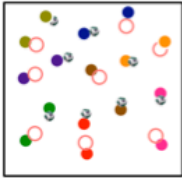
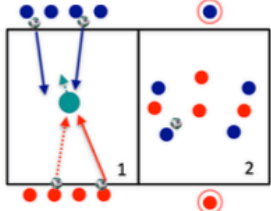
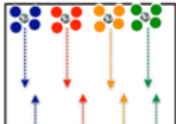
ANEXO L.
Planificações de aulas

| " | | " |

Plano de Aula

TP	TT	Exercício	Materiais	Descrição
<p>Sessão nº 1 segunda-feira 29 de abril de 2024</p> <p>Material - Sinalizadores - 60x Folhas de papel; - 6x arcos; - 4x Bolas de ténis; - 4x Bolas de espuma; - 4x Bolas de borracha; - 4x Bolas de plástico. - 8x sacos.</p> <p>Blocos: - Jogos; - Perícias e manipulações.</p>				
J1	2'	2'	21x Folhas recicladas	- Com todos os alunos dispersos pelo ginásio, todos devem deslocar-se pelo espaço de acordo com as indicações do docente. O docente dá indicações aos alunos de modo que os deslocamentos realizados se diversifiquem: marchar, correr, saltar e saltar ao pé-coxinho; - Após a exploração inicial, o docente vai pedindo aos alunos para estenderem um dos braços e a palma da mão estar virada para cima e coloca na mão de cada aluno uma folha reciclada, que os alunos não poderão deixar cair; - Os alunos devem continuar a explorar o espaço, em marcha e em corrida, mas com a folha na palma da mão.
v1	2'	4'		<p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saltar ao pé-coxinho com a folha na palma da mão; 2. Saltitar com a folha na palma da mão; 3. Marchar pelo espaço com a folha na palma da mão, mas dando a outra mão a outro colega. 4. Duas folhas, uma em cada mão. 5. 2 a 2, um a andar e outro a andar na sua sombra.
v2	2'	6'		
v3	2'	8'		
	10'	10'		
1.	1'	11'	21x Bolas de Papel	- De seguida, pede aos alunos para individualmente amachucarem a sua folha, fazendo uma bola, e lançarem-na ao ar, no mesmo local.
1a	2'	13'		<p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lançar a bola de papel em andamento; 2. Realizar toques de sustentação com a bola de papel; 3. Lançar 2 bolas de papel numa mão; 4. Arrumar uma bola e lançar uma bola de papel a um colega e ir trocando entre si – lançar, receber; 5. Lançar a bola de papel sempre a um colega diferente e receber de outro colega; 6. Dar sugestão com o que querem fazer com o material. E.g. lançar para o pé e agarrarem e todos os alunos realizarem a variante decidida.
1b				
1c				
2a	2'	15'		
2b				
2c				
3	4'	19'		
3a				
3b				
3c	10'	20'		
J1	2'	22'	-Sinalizadores	- 2 equipas de 10/11 jogadores, cada uma no seu meio campo - Bolas de papel colocadas em igual número nos dois lados do campo.
v1	2'	24'	- Bolas de papel	- Os alunos têm de lançar as bolas para o campo adversário - cada aluno apenas pode lançar uma bola de cada vez. Objetivo: Ter o maior número de bolas de papel no campo do adversário quando o tempo terminar
v2	2'	26'		<p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Proibido o deslocamento. Se não conseguirem lançar diretamente para o campo adversário devem passar para um colega mais próximo o fazer. b. Introdução de 3 arcos, para cada equipa, e todas as bolas que forem parar aquele arco ou arcos irá contabilizar para a equipa adversária ao campo onde se encontra; c. Variante sugerida pelos alunos; d. Bola ao fundo.
v3	2'	28'		
v4	2'	30'		
	10'	30'		
J1	5'	5'	21x Folhas de papel 4x Bolas de ténis 4x Bolas de espuma, borracha e plástico 4x Sacos	- 4 equipas de 5 elementos; - Cada elemento da equipa terá uma folha, que deverá ser utilizada como meio de deslocamento. O objetivo é, enquanto equipa, transportarem uma bola, com auxílio das folhas até um saco. Cada elemento da equipa será responsável por uma folha e deve cooperar com os restantes a fim de atingir o objetivo; - Em todos os momentos, a bola apenas pode contactar diretamente com a folha.
				

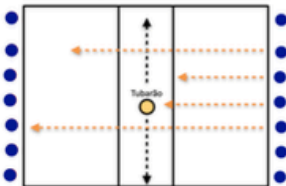
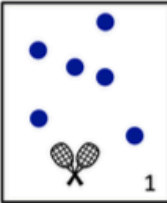
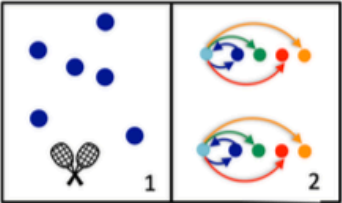
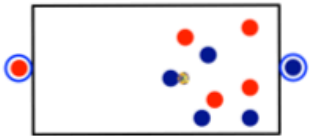
Plano de Aula

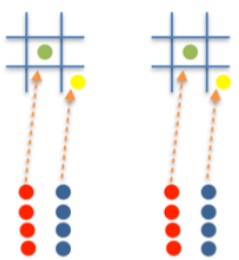
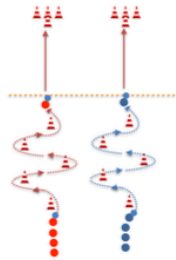
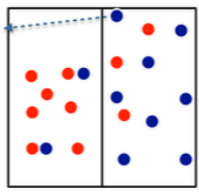
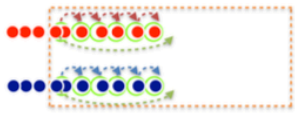
TP	TT	Exercício	Materiais	Descrição
<p>Sessão nº 2 terça-feira 30 de abril de 2024</p> <p>Material - Sinalizadores - 10x Bolas - 10x Arcos - 10x Coletes</p> <p>Blocos: - Jogos; - Perícias e manipulações.</p>				
J1	2'	2'	Sinalizadores	<p>1. Aquecimento - Jogo da apanhada da manteiga derretida</p>  <p>Variante: - Dois alunos a apanhar; - Redução do espaço de jogo; - Redução do espaço de jogo, mas têm de jogar a pares. - Um elemento da turma sugere uma variante para o jogo.</p>
v1	2'	4'		
v2	2'	6'		
V3	2'	8'		
	10'	10'		
1.	1'	11'	10x Bolas 10x Arcos	<p>2. Exercícios analíticos individuais e a pares</p>  <p>Cada aluno com o seu arco, deve:- Rodar o arco no solo, segundo o eixo vertical, saltando para dentro dele antes que finalize a sua rotação;- Rolar o arco com pequenos toques à esquerda e direita, controlando-o na trajetória pretendida;- Lançar o arco na vertical e recebê-lo, com as duas mãos.</p> <p>Posteriormente, dois alunos juntam-se: - Cada par de alunos terá uma bola e um arco. - Inicialmente, cada grupo deve deslocar-se de uma ponta a outra do campo em que a bola só pode tocar na barriga; - De seguida, devem passar a bola (sem a deixar tocar no chão), encontrando-se mais ou menos a 5 metros um do outro; Variante: - Passe picado (a bola bate no chão antes de chegar ao colega); - Batimento da bola com o joelho/ombro/cabeça/costas/pés; - Contornar o colega, voltar ao local onde estava e passar a bola ao colega e depois repete o outro colega; - Os dois alunos segurarem o arco e passarem a bola pelo arco, sendo que a bola só pode tocar uma vez no chão; - Realizar passes com a bola.</p>
1a	2"	13'		
1b	2"	13'		
1c	2"	13'		
2a	2'	15'		
2b	2'	15'		
2c	2'	15'		
3	4'	19'		
3a	4'	19'		
3b	4'	19'		
3c	4'	19'		
	10'	20'		
J1	2'	22'	1. 1x Bola Pilates 4x Bolas	<p>3. Jogos pré-desportivo – Ataque à bola e Bola ao capitão</p>  <p>Neste momento, estarão 8 alunos a realizar um jogo pré-desportivo e os restantes 13 estarão a realizar outro e depois trocam.</p> <p>1. Ataque à bola - O professor distribui os alunos por 2 equipas, cada uma com 4/5 alunos (total de 8 alunos). Todos os jogadores posicionam-se fora do campo de jogo, que se encontra delimitado por cones no chão). Cada equipa ocupa apenas o espaço de uma das linhas. - Ao sinal do professor, os elementos das quatro equipas podem lançar a bola, com o intuito de acertar com ela na bola que se encontra no centro do campo. O objetivo é que a bola que se encontra no centro se mova para fora das linhas do campo. - Depois de lançarem uma bola, podem correr, para ir buscar uma outra bola que esteja no chão e voltar a rematar. - Se a bola sair da linha do campo, as três equipas ganham um ponto. - Nenhum jogador pode tocar na bola que se encontra no centro do campo de jogo.</p> <p>Variante: - 4 bolas iguais + longe; - 3 bolas; - 2 bolas + mais perto; - Criação de uma variante.</p> <p>Para ter sucesso no exercício, o aluno: - Consegue identificar e cumprir as regras estabelecidas; - Consegue lançar a bola em precisão a um alvo fixo e em movimento, com cada uma e ambas as mãos; - Consegue lançar a bola em precisão, dirigindo-a o mais longe possível da sua linha.</p> <p>Bola ao capitão - O professor distribui os alunos por 2 equipas, constituídas por 5/6 elementos, sendo que cada equipa define um jogador que se irá encontrar dentro de um arco. - O objetivo é os alunos passarem entre si uma bola (ovo), de forma que esta chegue ao seu colega que se encontra num dos arcos, perfazendo assim um ponto.</p> <p>Variante: - Mudar o tipo de bola; - Cada equipa tem 25seg. para colocar a bola no capitão – ver quantas vezes conseguem; - Criar outra variante – e.g. ter dois capitães.</p>
v1	2'	24'		
v2	2'	26'		
v3	2'	28'		
v4	2'	30'		
	10'	30'		
J1	5'	35'	4x Bolas	<p>4. Jogo cooperativo – Transportar uma bola com uma parte do corpo</p>  <p>- Existem 4 equipas. 5 alunos encontram-se em fila, de pé. Estes devem transportar uma bola de uma ponta à outra do campo de diversas formas: - Ida: não podem deslocar-se com a bola e podem usar qualquer parte do corpo; - Volta: só podem passar a bola com os pés. - A primeira equipa a chegar ao local inicial, ganha.</p> <p>Variante (2.ª volta): - Ida: Não se podem deslocar com a bola na mão, têm de passar a bola com todos sentados. - Volta: Não se podem deslocar com a bola na mão, a bola tem de tocar apenas uma vez no chão.</p>

Plano de Aula

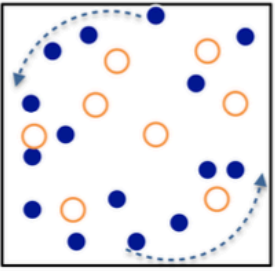

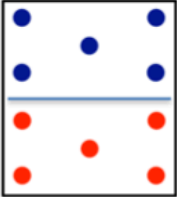

TP	TT	Exercício	Materiais	Descrição
Sessão nº 3 segunda-feira 06 de maio de 2024		Material - Sinalizadores - 21x Coletes - 21x Bolas de Papel - 21x Arcos de reduzido diâmetro - 4x Bolas de Espuma - 6x Arcos - 4x Sacos		Bloco: - Jogos; - Perícias e manipulações.
J1	2' 2'	1. Aquecimento - Jogo da raposa Jogo Normal. Variação 1. Variação 2.	Sinalizadores 21x Coletes	- Todos os alunos colocam um colete na parte de trás dos calções/calças, encontrando-se este visível. Ao sinal do professor, estes devem tentar roubar o maior número possível de coletes, tentando evitar que os colegas lhe roubem o seu. Mesmo que um aluno ficar sem colete, pode continuar a jogar, de modo a tentar retirar coletes a outros colegas. - O jogo termina quando nenhum aluno tiver coletes na parte de trás das calças. Ganha o aluno que tiver maior número de coletes na sua mão. Variante 1. A pares , cada colega tem um colete e ter de apanhar os coletes dos colegas, evitando que tirem o seu; 2. Dois grupos , uns são as raposas, que têm coletes, e outros que não têm; 3. Variante sugerida pelos alunos.
v1	2' 4'			
v2	2' 6'			
v3	2' 8'	● Raposas ● Par 1 ● Par 2 ● Par 3 ● Par 4 ● Perseguidores		
	10' 10'			
1.	1' 11'	2. Exercícios analíticos individuais e a pares	21x Bolas de Papel 21x arcos de reduzido diâmetro 4x Bolas de Espuma	1. Exploração livre de bolas de papel atendendo às sessões anteriores. Variantes: a. Lançamento vertical em movimento e com receção a duas mãos e a uma mão; b. Lançamento vertical com realização de palmas entre receção; c. Realização de 10 toques de sustentação com utilização de ambas as mãos. 2. O professor dá a cada aluno um arco de reduzido diâmetro , para manipulação conjunta com a bola de papel a. Lançamento da bola ao ar e receber a mesma dentro do arco; b. Lançamento da bola ao ar, passar a mesma no arco e apanhá-la antes desta cair no chão; c. Igual à anterior com os alunos a rodarem 180° antes de receberem a bola. 3. Em 4 grupos de 5 , cada um com uma bola realizar passes entre si sem que esta caia no chão Variantes: a. A bola tem de tocar obrigatoriamente e apenas 1 vez no chão (passe picado); b. A bola tem de tocar obrigatoriamente, pelo menos, 2 vezes no chão; c. Variante sugerida pelos alunos.
1a	2' 13'			
1b				
1c				
2a	2' 15'			
2b				
2c				
3	4' 19'			
3a				
3b				
3c				
	10' 20'			
J1	2' 22'	3. Jogos pré-desportivo – Bola ao fundo	11x Coletes 6x Arcos	- O jogo inicia-se com duas equipas. Cada equipa é formada por 5 elementos + 1 jogador que será da equipa que terá posse de bola, existindo superioridade numérica. - O jogo inicia-se com a bola na linha central. Os jogadores passam a bola entre si com as mãos, de forma a avançar no campo e colocar a bola na zona de fundo da equipa adversária, de modo a obter ponto. - À medida que cada equipa faz ponto, o jogo inicia-se pela equipa adversária na linha central. - O objetivo do jogo é realizar um maior número de pontos no tempo estipulado pelo professor. Variantes: 1. Trocar de bola (de uma bola pequena de borracha, tipo andebol, para uma de ténis); 2. Tirar a linha de "baliza" e colocar zonas específicas (arcos), a diferentes distâncias, para colocar a bola; 3. Só pode entrar 2 defesas na zona onde estão os arcos, mas não há um máximo número de atacantes; 4. Variante escolhida pelos alunos; 5. Variante escolhida pelos alunos.
v1	2' 24'			
v2	2' 26'			
v3	2' 28'			
v4	2' 30'			
	10' 30'			
J1	5'	4. Jogo cooperativo – Sê o mais rápido	21x Folhas de papel 4x Bolas 4x Sacos	- 4 equipas de 5 elementos; - Cada elemento da equipa terá uma folha, que deverá ser utilizada como meio de deslocamento. O objetivo é, enquanto equipa, transportarem uma bola, com auxílio das folhas até um saco. Cada elemento da equipa será responsável por uma folha e deve cooperar com os restantes a fim de atingir o objetivo; - Em todos os momentos, a bola apenas pode contactar diretamente com a folha.
	5' 35'			

Plano de Aula

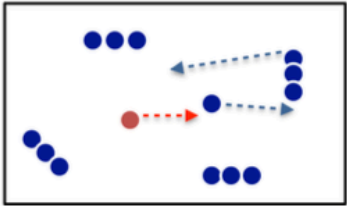

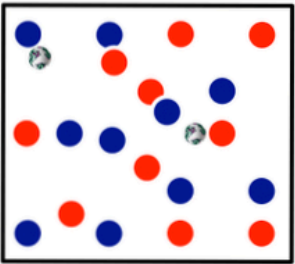

Sessão nº 4		Material		Bloco:		
sexta-feira		- Sinalizadores - 12x coletes - 12x Raquetes - 12x Bolas de Tenis - 4x Arcos		- Perícia e manipulações		
10 de maio de 2024		- 2x Bolas de espuma - 2x Bolas de Voleibol - 7x Folhas de papel A3				
TP	TT	Exercício	Material	Descrição		
J1	3' 3'	1. Aquecimento – Jogo do Tubarão	Sinalizadores	- O espaço de jogo encontra-se dividido em três. No corredor central, encontra-se 1 aluno que será o "tubarão". Este aluno está posicionado numa linha e pode-se mover. Ao sinal do professor, os alunos devem tentar ultrapassar o "tubarão" sem que ninguém seja apanhado. - A criança que for apanhada deve substituir quem está a apanhar, tornando-se no novo "tubarão".		
v1	2' 5'			Variantes a. 3 tubarões, posicionados em pequenas linhas definidas. Só se podem mover nas linhas e abrir os braços; b. Os tubarões só se podem mover nas linhas assinaladas; c. Variante sugerida por um aluno.		
v2	1' 6'					
v4	1' 7'					
	10' 10'					
1.	2' 12'	2. Exercícios analíticos individuais e a pares, por estação (Raquetes e Jogo do sobe e desce)	Estação 1 Sinalizadores 11x Raquetes 11x Bolas de Tenis	Divisão da turma em dois: 1. 1ª Estação: Raquetes e bolas - O professor dará a cada aluno uma raquete e uma bola. - Os alunos individualmente terão de realizar o maior número de toques com a raquete, sem sair do lugar. Variantes: a. Realizar o maior número de toques em deslocamento num percurso reto, sem deixar cair a bola; b. Realizar o maior número de toques em deslocamento num percurso curvilíneo, sem deixar cair a bola; c. Lança, bate no chão e recebe.		
1a	2' 14'	Estação 1 - Raquetes 	Estação 2 Sinalizadores 2x Bolas de Espuma	2. 2ª Estação: Jogo do sobe e desce -Os alunos são divididos em dois grupos de 5 elementos cada. Um dos alunos irá adotar uma posição inicial, previamente marcada com um pino e terá na sua posse uma bola. Os restantes quatro alunos irão encontrar-se de frente para este jogador, em fila, separados por um metro entre si. - O aluno que tem a bola deverá lançá-la para o primeiro colega da fila. Após receber o passe, esse colega deve lançá-la novamente a bola e baixar-se. - O outro aluno lança novamente a bola, mas agora ao segundo colega, que está de pé, atrás do colega que se baixou. Este recebe e volta a lançar a bola ao colega inicial. Esta dinâmica mantém-se até que o último aluno da fila receber a bola. - Quando o último colega recebe a bola, não efetua a devolução da mesma, mas desloca-se para a posição do colega que a lançou. Simultaneamente, todos os colegas ocupam a posição seguinte. - Esta dinâmica ocorre em regime competitivo, entre os dois grupos, vencendo aquele que completar uma volta no menor tempo. Variantes: a. Lançar com a mão não dominante; b. Os alunos escolherem as distâncias que conseguem lançar e todos se posicionarem de acordo com essas distâncias estipuladas; c. Variante sugerida pelos alunos.		
1b	.5' 15'					
1c	.5' 15'					
	5' 15'					
2	1' 16'			Estação 2 - Sobe e desce 		
2a	1' 17'					
2b	1' 18'					
2c	1' 19'					
	5' 20'					
J1	4' 24'			3. Jogo pré-desportivo - Bola ao capitão	Sinalizadores 2x Bolas de Borracha 2x Bola de Espuma 2x Bola de Voleibol 4x Arcos 12x Coletes	- O professor distribui os alunos por 4 equipas, constituídas por 5/6 elementos, sendo que cada equipa define um jogador, "capitão", que se irá encontrar dentro de um dos arcos colocados em cada extremidade do campo; - Ambas as equipas competem para, através de passes entre si, conseguirem transportar a bola até ao seu "capitão", perfazendo assim um ponto; Variantes: a. Mudar o tipo de bola, passando para uma bola de maiores dimensões (bola de borracha para bola de voleibol) b. Limitar o ataque de cada equipa a 25 segundos para colocar a bola no capitão; c. Quem tem a bola só pode realizar 2 passos; d. Máximo de 3 segundos com a bola na mão; e. Colocação de dois capitães.
v1	2' 26'					
v2	2' 28'					
v3	2' 30'					
v4	2' 32'					
v5	2' 35'					
	20' 40'					
J1	10' 50'	4. Jogo cooperativo – A maior tira	7x Folhas de papel A3 21x Folhas de Jornal	- Cada trio de alunos terá uma folha A3. - Os alunos podem rasgar a folha e dobrá-la, mas não a podem colar. O objetivo é conseguirem fazer a maior tira de papel apenas com aquela folha A3. - Em seguida devem transportar a tira, em equipa, de uma ponta a outra, sem ela se rasgar. Todos os elementos devem estar em contacto com a mesma ao longo de todo o percurso.		
	10' 50'					

Sessão nº 5 segunda-feira 13 de maio de 2024		Material - Sinalizadores - 6x2 Coletes - 16x Cones - 12x Arcos		Blocos: - Deslocamentos e equilíbrios - Jogos
TP	TT	Exercício	Materiais	Descrição
	10'	1. AQUECIMENTO – JOGO DO GALO POR EQUIPAS 	Sinalizadores 2x6 Coletes	- Os alunos são separados em duas filas por jogo, existindo dois jogos do galo montados em simultâneo (4 filas no total). - Ao sinal da professora o primeiro aluno de cada fila sai em velocidade, coloca um colete numa das posições disponíveis no espaço de jogo e regressa em máxima velocidade à sua fila. Ao chegar toca no colega seguinte, de forma a permitir que este saia em velocidade e realize a mesma ação que o seu antecessor. - Cada equipa terá três coletes, que deve tentar colocar em linha, tal como as regras do jogo do galo indicam. Se no momento em que os 3 coletes são colocados por cada equipa, ainda não existir um vencedor, os seguintes jogadores devem pegar novamente num dos coletes já posicionados e realoca-lo, obrigatoriamente, numa posição que não esteja a ser utilizada ainda. Variantes a. O deslocamento até ao jogo deve ser realizado com saltos de coelho ; b. O deslocamento até ao jogo deve ser realizado com uma variante sugerida por um aluno ; c. O deslocamento até ao jogo deve ser realizado com uma variante sugerida por um aluno .
	10'	2. EXERCÍCIOS ANALÍTICOS – BOWLING EM EQUIPA 	Sinalizadores 16x Cones 4x Bolas	Manter as mesmas equipas do jogo anterior - Os alunos saem com uma bola e realizam o contorno de 5 cones colocados à sua frente. Após realizarem o deslocamento, aproximam-se da zona de lançamento (linha marcada pelo professor) e lançam a bola na tentativa de derrubar o maior número de cones dos 4 colocados. - Após o lançamento, o aluno que o realizou, deve sair em máxima velocidade para recuperar a bola e recolocar os pinos que derrubou na posição inicial. - Quando conclui esta tarefa, regressa ao início da fila e oferece a bola ao aluno seguinte para que este realize a atividade. - A cada lançamento devem ser contados e somados aos lançamentos anteriores, o número de pinos derrubados. Variantes: 1. Controlando a bola com o pé; 2. Em dribles sucessivos da bola contra o chão; 3. Variante sugerida pelos alunos; 4. Variante sugerida pelos alunos.
	15'	3. JOGO PRÉ-DESPORTIVO – FUTEBOL HUMANO 	Sinalizadores 12x Coletes	- Manter as 4 equipas dos jogos anteriores. - Jogo de equipa, no qual os alunos iniciam a atividade no meio campo da sua equipa e têm como objetivo a transposição da linha final oposta à sua. - Cada atleta pode movimentar-se livremente pelo espaço, de modo, a conseguir ultrapassar a linha final adversária. Para isto, tem de evitar ser tocado pelos adversários. No entanto, este toque apenas pode ser realizado no meio campo da equipa contrária, estando numa posição defensiva quando ocupa o seu meio campo, com a tarefa de impedir que os adversários ultrapassem a sua linha. - Cada vez que um aluno é tocado no espaço defensivo adversário, deve ficar imóvel até que um elemento da sua equipa lhe toque novamente, voltando ao jogo no momento em que isso acontecer. Variantes: 1. O aluno quando é tocado deve voltar de imediato ao seu meio campo para continuar a jogar. 2. Variante sugerida pelos alunos.
	10'	4. JOGO COOPERATIVO – O RIO 	12x Arcos	- A turma é dividida em 2 grupos de 10/11 alunos e colocados numa ponta da sala. - O jogo tem como objetivo fazer os alunos passar o "rio" (espaço de uma ponta da sala até à outra) utilizando apenas 6 arcos; - Os alunos apenas se podem deslocar caminhando entre arcos e dentro destes. - Os alunos só podem mover os arcos quando dentro destes não se encontra nenhum aluno. - A dinâmica obriga a que os alunos se agrupem em pares ou trios dentro dos arcos, para permitir que os mesmos avancem da última posição para o início, criando assim um novo espaço para os alunos se deslocarem e se aproximarem da linha final.

Plano de Aula

<p>Sessão nº 6 sexta-feira 24 de maio de 2024</p>	<p>Material - Sinalizadores - 10x Arcos - 21x Balões - 1x Banco sueco - 2x Bolas de espuma - 1x Bola de pilates</p>		<p>Blocos: - Perícias e Manipulações; - Jogos.</p>
<p>TP TT</p>	<p>Exercício</p>	<p>Materiais</p>	<p>Descrição</p>
<p>10' 10'</p>	<p>1. AQUECIMENTO – ALIENS À SOLTA</p> 	<p>10x Arcos</p>	<p>Os alunos devem correr de acordo com o deslocamento definido pelo professor, alterando a tipologia do mesmo.</p> <p>Variantes de deslocamento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corrida frontal; 2. Corrida de costas; 3. Corrida lateral; 4. Sugerida pelos alunos; 5. Sugerida pelos alunos. <p>Ao sinal do professor os alunos devem agrupar-se nos arcos em:</p> <p>Variantes de ação:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Número Pares; b. 3 joelhos e dois cotovelos dentro do arco; c. 2 mão e 4 pés dentro do arco; d. Variante sugerida pelos alunos; e. Variante sugerida pelos alunos;
<p>10' 20'</p>	<p>2. EXERCÍCIOS ANALÍTICOS INDIVIDUAIS E A PARES</p> 	<p>Sinalizadores 21x Balões 1x Banco Sueco</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de toques sucessivos de sustentação num balão recorrendo a diferentes partes do corpo: <ol style="list-style-type: none"> a. Mão; b. Pé; c. Variante sugerida pelos alunos. 2. Lançamentos do balão para o ar a pares, impedir que o mesmo caia no chão; 3. Percorrer um banco sueco ao mesmo tempo que mantém os toques de sustentação no balão.
<p>15' 35'</p>	<p>3. JOGO PRÉ-DESPORTIVO – VOLEIBOL SENTADO COM BALÃO</p> 	<p>Sinalizadores 2x Balões 2x Bolas de Espuma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em equipas os alunos terão de se sentar dentro de um espaço de jogo. Cada equipa permanecerá sentada no seu meio campo. - O jogo consiste em lançar um balão para o meio campo adversário e tentar que este toque no chão do mesmo, dentro do espaço de jogo. - As regras para este jogo são que cada jogador deve escolher uma posição inicial sentada e a mesma não pode ser alterada. As pernas e o rabo devem estar sempre em contacto com o chão e o único movimento que podem realizar é através de deslocamento do torso e dos membros superiores. - Cada equipa tem 3 passes para colocar o balão no espaço adversário. <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Balão a passar por todos; 2. Sentado com bola normal; 3. Jogar de pé.
<p>10' 45'</p>	<p>4. JOGO COOPERATIVO – BOLA COOPERATIVA</p> 	<p>1x Bola de Pilates</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em dois grupos de 10, os alunos colocam-se lado a lado com os pés voltados para o centro, pernas fletidas e os a tocar nos pés do colega na posição em frente à sua. - Em seguida o professor passará diferentes tipos de bolas que eles terão de transportar até à ponta oposta, utilizando apenas os seus pés e os do colega à sua frente <p>Variantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Diferentes bolas, de diferentes tamanhos; 2 - Distância maior, na qual, os alunos que já realizaram a passagem da bola se devem levantar e se recolocar na ponta oposta da fila.

Plano de Aula			
Sessão nº 7 e 8 segunda-feira terça-feira 27 e 28 de maio de 2024		Material - Bolas diferentes; - Arcos; - Cordas; - Andas; - Sinalizadores; - Cones de bowling;	Blocos: - Jogos.
TP	TT	Exercício	Descrição
10'	10'	Prática orientada pelos alunos	<p>- Para estas duas últimas aulas, os alunos irão ser desafiados a sugerir jogos, bem como as suas variantes.</p> <p>- Para tal, antes da aula se iniciar deve-se explicar aos alunos que os jogos a serem realizadas nas próximas duas aulas serão eles a escolher. Assim, todos eles devem pensar em possíveis jogos.</p> <p>- No início da aula, é apresentado à turma todos os materiais que estarão à sua disposição para o planeamento da aula.</p> <p>- De seguida, pergunta-se a um grupo de 3/4 alunos por um jogo para ser realizado pela turma. Inicia-se o jogo e outros alunos vão mencionando variantes para o respetivo jogo.</p> <p>- Posteriormente, outros 4 alunos escolhem outro jogo e outros selecionam variantes.</p> <p>Ou</p> <p>- O ginásio é dividido em 2 partes. O professor seleciona 4 alunos para pensarem num jogo e prepararem o espaço e outro grupo de 4 alunos pensar num outro jogo e também preparar, tendo em conta o material disponível. Muito rapidamente, os alunos devem ter o espaço preparado e explicar à turma o jogo e começar-se a jogar. Depois troca.</p>

<p>Sessão nº 9 terça-feira 28 de maio de 2024</p>	<p>Material - 21 Coletes; - 2 bolas; - 10 Bolas (exercício de cooperação); - 8 paus; - 8 cordas; - 8 arcos.</p>		<p>Blocos: - Deslocamentos e equilíbrios; - Jogos.</p>	
TP	TT	Exercício	Materiais	Descrição
10'	10'	<p>1. AQUECIMENTO: APANHADA ENTRE E SAI</p> 		<p>- Existirá um aluno a fugir e outro a apanhar. Todos os restantes alunos devem estar sentados, dispersos pelo espaço, a pares e de mãos dadas. - O aluno que está a apanhar deve tocar no colega que está de pé a fugir. Este último, para se escapar, poderá ligar-se a um dos pares formados, sendo que a criança que se encontra na ponta oposta deste trio acabado de se formar, se deve levantar e começa a ser o aluno que está a fugir. - O aluno que está a apanhar, se tocar no colega que está a fugir, deve trocar as suas funções. Ou seja, passa a fugir e o colega a apanhar.</p> <p>Variantes: 1. O aluno que sai do trio em vez de estar a fugir, passa automaticamente a apanhar e o colega que estava a apagar foge deste novo perseguidor. 2. Sugerida pelos alunos; 3. Sugerida pelos alunos.</p>
10'	20'	<p>2. JOGO DO ESPELHO</p> 		<p>1.º Jogo do Espelho: - Os alunos estão dispersos pelo espaço, a pares. Dentro de cada par, existirá um colega que é o espelho, que irá realizar todos os movimentos que o seu colega da frente realizar. - A pares, ao sinal do professor, os alunos devem realizar movimentos corporais parados (o professor conta uma pequena história que será o indutor para os movimentos dos alunos - esta história estará relacionada com um sólido, algo que estará a ser trabalhado em sala de aula);</p> <p>Variantes: 1. Realizar os mesmos movimentos mas em movimento pelo espaço; 2. Realizar movimentos à escolha dos alunos.</p>
15'	35'	<p>3. BOLA QUEIMADA</p> 	<p>11x Coletes 2x Bolas de Espuma</p>	<p>- As crianças são divididas em duas equipas, de preferência de igual número e com coletes para as diferenciar. É dada uma bola a cada equipa; - O objetivo do jogo é "queimar" os adversários, isto é, os jogadores só podem "queimar" os adversários tocando-lhe com a bola, sem a atirar; - Os jogadores "queimados" retiram-se do campo de jogo. - Os alunos podem correr com a bola na mão ou passar a um colega da própria equipa; - Cada vez que um jogador da equipa adversária é "queimado" um jogador que esteja colocado de fora, por já ter sido eliminado regressa ao jogo.</p> <p>Variante: 1. Os alunos "queimados" podem ser salvos por um colega de equipa se estes lhe passarem por baixo das pernas. 2. Sugerida pelos alunos.</p>
10'	45'	<p>4. TRANSPORTE DA BOLA COOPERATIVA</p> 	<p>8x Estacas 8x Arcos 8x Cordas</p>	<p>- O objetivo é os alunos 2 a 2 transportarem uma bola com a utilização de um material à disposição até à ponta oposta do campo, sem a deixarem cair. Se a bola cair, devem regressar ao ponto inicial. - Existirá à disposição dos alunos: 8 paus, 8 cordas e 8 arcos. Os pares de alunos à vez têm de selecionar o material que pretendem utilizar para transportar a bola: 2 paus, 2 cordas ou 2 arcos. - Posteriormente, devem transportar a bola de um ponto a outro do campo.</p>

ANEXO M.
Prova Pensamento Divergente

| " | | " |

ANEXO N.
PLOCQ — Motivação para EF

|' '' | | ''



1.º Questionário – Perceção dos alunos sobre as aulas de Educação Física

Retirado de Lonsdale et al. (2011)

Nome: _____

Data: ____/____/____

O presente questionário visa obter informações sobre a tua perceção sobre as aulas de Educação Física. Todas as tuas respostas são confidenciais e apenas serão utilizadas para um estudo realizado no âmbito em Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado por Joana Reis.

Para a realização do presente questionário, deves ler cada afirmação e assinalar com um círculo à volta do número que melhor se identifica com a tua opinião: desde 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

Não há respostas certas nem erradas, apenas a tua opinião.

É importante que sejas sincero(a) nas tuas respostas.

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

1

Eu participo nas aulas de Educação Física ...

	Discordo totalmente	Discordo grande parte	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo totalmente
1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque quero aprender novos exercícios/desportos.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque as aulas de Educação Física são divertidas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mas não sei porquê.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque é o que é suposto eu fazer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me sentiria culpado se não o fizesse.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mas não percebo por que razão tenho de fazer Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7

2

Eu participo nas aulas de Educação Física ...

	Discordo totalmente	Discordo grande parte	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo em grande parte	Concordo totalmente
10. Para evitar que o meu professor ou professora de Educação Física se zangue comigo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque quero melhorar a minha execução na Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7
13. Mas sinto que as aulas de Educação Física são uma perda de tempo.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque é obrigatório.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque fico incomodado quando não o faço.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
17. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos.	1	2	3	4	5	6	7
18. Mas não percebo o objetivo de fazer Educação Física.	1	2	3	4	5	6	7

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 0.
Questionário Percepção do PT
acerca da criatividade dos
alunos

| | ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**Questionário de percepção do Professor titular face ao pensamento
criativo dos alunos**

Adaptado de Pita (2015, pp.84)

No âmbito do estudo realizado na PES II, sobre a **influência da intervenção de um Programa de Educação Física no pensamento divergente e na motivação dos alunos para as aulas de Educação Física**, foi realizado o presente questionário referente à percepção do professor titular face ao pensamento criativo dos alunos.

Os presentes dados serão apenas utilizados para o estudo, garantindo-se o seu anonimato, bem como dos alunos.

A sua participação é voluntária e pode-se recusar a participar. Caso decida participar neste estudo é importante saber que pode desistir a qualquer momento.

Para a realização deste questionário, deve indicar, para cada aluno da sua turma, numa escala de 1 a 5, a sua percepção acerca do nível de pensamento criativo. Para tal, considere 1 **"nada criativo"** e 5 **"muito criativo"**. **Coloque um X** no retângulo correspondente.

Alunos	1 Nada criativo	2	3	4	5 Muito criativo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Muito obrigada pela sua colaboração!

Nota. Questionário retirado de Pita (2015).