



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Educação Física: o expressar da mente através do corpo.

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Amândio Graça

Ana Margarida Peixoto Oliveira

Porto, Setembro de 2018

Ficha de Catalogação

Oliveira A. M. P. (2018) Educação Física: O expressar da mente através do corpo. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. M. Oliveira. Relatório de Estágio profissionalizante para a obtenção de grau mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSORA ESTAGIÁRIA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que são os meus grandes pilares, que me apoiam incondicionalmente e que estiveram sempre presentes neste longo caminho que percorri.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu agradecimento sincero a todas as pessoas que, direta ou indiretamente me ajudaram em todos os momentos. Convicta de que a dimensão de todo o meu apreço não se reduz às pequenas linhas que aqui lhes dedico.

Ao Pedro Cunha, pela transmissão dos conselhos e conhecimentos, pela disponibilidade, apoio e encorajamento manifestado desde o início. Um grande obrigada por não desistir de mim e por me fazer acreditar que tudo é possível.

À professora Patrícia Gomes, por ser a guia desta caminhada, por me ajudar a ultrapassar cada obstáculo e pela compreensão/preocupação nos maus momentos.

Aos meus colegas de estágio, Diogo e Fábio, pela partilha dos conhecimentos, pela ajuda e apoio incondicional, pelas vivências e pelo companheirismo. Contudo, um obrigada nunca será o suficiente para agradecer toda a paciência, toda a ajuda e preocupação.

Aos meus alunos, por poder partilhar esta experiência com eles, por lhes poder transmitir os meus ainda pequenos conhecimentos. Ao meu eterno 9ºB que me deu armas para conseguir enfrentar um futuro próximo e às minhas pestinhas do 6ºA que me enchiam o coração pelo mútuo carinho.

A toda a comunidade educativa que tive o privilégio de me cruzar, pelo carinho, pela partilha de conhecimentos/vivências, pela disponibilidade e por todos os bons momentos que me proporcionaram.

Aos meus pais e irmão, pela colaboração, incentivo e apoio manifestado ao longo deste percurso. Pai, Mãe, obrigada por tudo, tudo o que sou devo a vocês.

Por último, ao meu namorado, pelo apoio, ajuda, paciência e compreensão nos momentos difíceis e por todo o imenso carinho que me deu forças para chegar até aqui.

A todos, o meu muito OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

Índice Geral	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de quadros	XIII
Índice de Anexos	XV
Lista de Abreviaturas	XXI
1 Introdução	1
2 Enquadramento Pessoal	3
2.1 Quem sou eu? Como descobri este sonho?	3
2.2 O Estágio Profissional	6
2.2.1 Expectativas Iniciais	6
2.2.2 Realidade	9
3 Enquadramento da Prática Profissional	13
3.1 Enquadramento Institucional Legal	13
3.2 A Escola Cooperante “O meu novo lar”	14
3.2.1 A minha escola “Escola Secundária de Barcelos”	15
3.2.2 “O meu espaço”	17
3.3 O Núcleo de Estágio – “As minhas muletas”	20
3.3.1 Os Estudantes Estagiários	20
3.3.2 O Professor Cooperante	21
3.3.3 A Professora Orientadora	23
3.4 As Turmas Atribuídas	24
3.4.1 9º B “Um Castelo de Forças Inquebráveis”	24
3.4.2 6ºB “Os Mafarricos”	25
4 Realização da Prática Profissional	29

4.1	Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	29
4.1.1	Conceção	29
4.1.2	Planeamento	32
4.1.3	Realização.....	39
4.1.4	Avaliação	45
4.2	Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	48
4.2.1	O Desporto Escolar (DE)	48
4.2.2	<i>“Hi! Great home school”</i>	50
4.2.3	As atividades organizadas.....	51
4.2.4	O papel do Diretor de Turma (DT)	52
4.3	Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	54
5	Motivação dos alunos na prática das aulas de Educação Física de acordo com o estilo de ensino do professor	59
	Resumo	59
	Abstract	59
5.1	Introdução	60
5.2	Enquadramento Teórico.....	61
5.2.1	Motivação	61
5.2.2	Teoria da Autodeterminação (TAD).....	62
5.2.3	Motivação em Educação Física.....	65
5.2.4	Estilos de Ensino	66
5.3	Objetivos	69
5.4	Metodologia.....	70
5.4.1	Caraterização da Amostra.....	70
5.4.2	Instrumento.....	70
5.4.3	Procedimentos de recolha.....	71

5.4.4	Procedimentos de análise	71
5.5	Resultados	72
5.6	Discussão dos Resultados	78
5.7	Conclusões do estudo	81
6	Bibliografia.....	83
Anexos		XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Escola Cooperante.....	16
Figura 2 Pavilhão gimnodesportivo	18
Figura 3 Multiusos	18
Figura 4 Campos desportivos exteriores	19
Figura 5 Teoria da Autodeterminação	64

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 Amostra e percentagem em função da turma e do ciclo de ensino.. 70

Quadro 2 – Média, desvio padrão, mínimo, máximo, por fator motivacional, em função das respostas dos alunos ao questionário acerca da motivação para a prática de EF 72

Quadro 3 – Frequências relativas (%) das respostas ao questionário acerca da motivação para a prática de EF..... 73

Quadro 4 – Resultados dos fatores motivacionais dos alunos para a prática das aulas de EF, em função do sexo (média e desvio padrão). 75

Quadro 5 - Resultados dos fatores motivacionais, em função do nível de ensino (média, desvio padrão, valor de t e p) 76

Quadro 6 - Resultados dos fatores motivacionais, em função da turma e estilo de ensino utilizado (média, desvio padrão, valor de t e p) 77

INDICE DE ANEXOS

Anexo I - Planificação Anual do 9º ano	XXI
Anexo II - Unidade Didática.....	XXIII
Anexo III - Plano de Aula.....	XXV
Anexo IV – Questionário adaptado de Goudas, Biddle e Fox (1994)	XXIX

RESUMO

O presente relatório reflete a transição de todo o conhecimento adquirido ao longo da formação académica para a vida profissional de um Professor de Educação Física. Ao longo do mesmo serão narradas as experiências vividas por um Professor Estagiário inserido no ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio decorreu no Agrupamento da Escola Secundária de Barcelos e foi desde sempre acompanhado e supervisionado pelos respetivos professores Orientadores e Cooperantes. Esta colaboração entre as duas entidades de ensino traduziu-se num complemento essencial para o crescimento pessoal e profissional do Professor Estagiário. O documento está dividido em oito capítulos ordenados da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Dimensão Pessoal - onde é desenvolvido o meu percurso biográfico, bem como as expectativas em relação ao Estágio Profissional; (3) Enquadramento da Prática Profissional - apresento o enquadramento Institucional Legal, o núcleo de estágio, o agrupamento de escolas cooperante as turmas atribuídas na prática; (4) Realização da Prática Profissional - tem por base os momentos reflexivos decorrentes de todo o processo de ensino-aprendizagem do ano de estágio, que dão imagem às experiências mais marcantes. Todos estes momentos resultam das tarefas inerentes ao planeamento, realização, avaliação, atividades organizadas em que o núcleo de estágio participou; (5) Estudo investigação - apresento um estudo sobre a motivação; (6) Conclusão – aqui evidencio todo o processo do Estágio Profissional e apresento as minhas expectativas para o futuro; (7) Referências Bibliográficas e (8) Anexos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSORA ESTAGIÁRIA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

ABSTRACT

This report reflects the transition of all the knowledge acquired throughout the academic formation to the professional life of a Physical Education Teacher. Along the report will be narrated the experiences lived by a Trainee Professor inserted in the cycle of studies leading to the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools certified by Sports Faculty of Oporto University. The Internship took place in the Barcelos Secondary School Group and was always supervised by the respective Guiding and Cooperating teachers. This collaboration between the two teaching entities has become an essential complement to the personal and professional growth of the Intern Trainee. The document is divided into eight chapters listed in this way: (1) Introduction; (2) Personal Dimension- where is developed my biographical course and the expectations about the Professional Internship; (3) Framework of Professional Practice – I introduce the Legal Institutional Framework, the internship core, the Helpful Schools Group and the assigned schools in the practice; (4) Achievement of the Professional Practice – is based on reflexive moments during all the process of teaching-learning of the intern year, giving an image of the most outstanding experiences. All of these moments results of the tasks embraced on the plane, achievement, evaluation, activities in which the internship core participated; (5) Investigation Study- I introduce a study about motivation; (6) Final paper- I put on evidence all the Professional Internship and I introduce my future expectations; (7) Bibliographic References (8) Attachments.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, INTERN TEACHER, PROFESSIONAL EXPERIENCE, STUDANTE MOTIVATION

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF- Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESB – Escola Secundária de Barcelos

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Feedback* Pedagógico

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PDA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) foi realizado no âmbito da unidade curricular designado de estágio profissional (EP), inserido no 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, pertencente à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A aprovação desta unidade curricular é concedida através da classificação positiva da prática de ensino supervisionada e da defesa do respetivo relatório de estágio.

Este RE é fundamentado com base em todas as experiências vividas durante o ano letivo 2016/2017, pertencente ao ano de estágio. Estas vivências fazem-nos crescer enquanto pessoas e profissionais, cruzando a teoria e os conhecimentos adquiridos com os desafios da prática. É, também uma passagem do papel de aluno para o de professor, o que torna este ano bastante difícil mas por sua vez também muito desafiante, rico em experiências e um lugar de aprendizagens para a vida futura. De modo a encaminhar este estágio da melhor forma possível, torna-se imprescindível o acompanhamento constante ao estagiário. Assim, o EP teve a presença de um núcleo de estágio (NE) de três elementos, um professor cooperante (PC) e uma professora orientadora (PO). A presença de todos levou a uma constante harmonia na partilha das adversidades e de interesses comuns. Foi criado um vínculo bastante forte que permitiu uma entreajuda constante, lutando para o mesmo objetivo e estando sempre presentes nos bons e nos maus momentos.

O presente documento está dividido em seis grandes capítulos: Introdução, Dimensão Pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional, Estudo de Investigação e Conclusão. Após uma breve introdução ao documento, o capítulo seguinte refere-se a uma descrição biográfica da minha pessoa desde a infância até ao ano de estágio, desde o percurso escolar, o desporto fora e dentro da escola e outros aspetos que achei relevantes. No enquadramento da prática profissional, é contextualizado o estágio profissional, a importância do NE e os sujeitos pertencentes ao mesmo; são mencionadas também as características do

agrupamento de escolas onde foi realizado o estágio, assim como da comunidade educativa, principalmente das turmas e alunos com quem trabalhei. Quanto ao capítulo da realização da prática profissional, este está dividida em três áreas: Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde se refere a conceção do ensino e mais propriamente da EF. Também é mencionado o planeamento necessário no processo de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias instrucionais e os modos de avaliação existentes no processo de ensino-aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde estão apresentadas as atividades organizadas pelo núcleo de estágio, bem como a participação no desporto escolar, e o papel do diretor de turma na escola; Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde menciono alguns aspetos que influenciaram o meu desenvolvimento profissional. No capítulo 5, é apresentado o estudo de investigação sobre a motivação dos alunos influenciada pelo estilo de ensino que o professor utiliza. Por fim, como conclusão, apresento algumas ilações de todo o processo de estágio, bem como as minhas expetativas em relação ao futuro.

Em suma, o presente documento retrata todo o caminho percorrido durante o ano de estágio, caraterizado pelo início da função como docente e o final da vida de estudante.

2 ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Quem sou eu? Como descobri este sonho?

Para conseguir perceber a pessoa em que me tornei e aquilo que sou hoje preciso de recuar no tempo e voltar ao dia 14 de Julho de 1993, dia em que nasci e, avaliar o meu percurso até aos dias de hoje.

Vivi sempre com os meus pais e irmão e cresci num ambiente familiar muito unido, onde a educação e o respeito eram os pilares da casa. Aliado a este facto, os meus pais sempre colocaram o desporto como parte fulcral da nossa vida, inserindo-me em aulas de natação quando tinha somente 3 anos. Ao longo deste percurso, adquiri conhecimentos, quer a nível motor quer a nível pessoal e social, que hoje me facultam caraterísticas e capacidades que me ajudam a desempenhar melhor a minha função de professora. A prática da natação fez de mim uma pessoa mais concentrada e organizada, pois aliar os treinos à escola foi sempre uma tarefa exigente e só com motivação e organização fui capaz de obter resultados positivos em ambos os contextos.

Além da natação, a minha vida esteve também ligada a outras modalidades desportivas, devido ao facto de ter andado num colégio onde o desporto era parte integrante do currículo escolar e era tido como um fator de grande importância. Assim, os alunos eram conduzidos para a competição, lutando sempre pelo mérito desportivo na escola. Neste colégio, pratiquei 5 anos de desporto escolar na modalidade de voleibol, uma das modalidades mais valorizadas pela instituição e em que obtinha os melhores resultados. Nesse período, tinha treinos três vezes por semana e, normalmente, jogos ao sábado de manhã, o que me dificultava a conciliação com a natação. Adicionalmente, o colégio era também convidado para participar em provas de atletismo, sendo os melhores alunos das turmas (em termos físicos) escolhidos para representá-lo. Então como tinha uma boa capacidade física, acabava por ser sempre escolhida para participar nestas provas.

Dado o meu percurso, todo ele com o desporto incluído, desenvolveu-se em mim um gosto enorme pela prática de atividade física, desabrochando então a adoração pela Educação Física e o fascínio pela profissão docente.

Olhava para os professores como uma referência, questionava-os acerca da profissão e queria adquirir mais conhecimentos não só a nível desportivo como a nível profissional. Este interesse também fazia com que me aplicasse cada vez mais, para não desiludir os professores e, especialmente, para não me desiludir a mim própria, obtendo assim classificações excelentes em cada modalidade e posteriormente no final do período. Foram todos estes aspetos que me levaram a optar por um curso superior de desporto.

Ingressei no ensino superior em 2012, no Instituto Politécnico de Leiria, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), no Curso de Desporto e Bem-Estar. A minha primeira opção era a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no entanto, nesse ano, tive uma lesão que me impossibilitou de realizar os pré-requisitos, colocando então esta escolha de lado. Assim, a ESECS surgiu sobretudo por influência do meu irmão, pois também ele tirou o curso nesta instituição e garantiu-me que me seriam dadas as melhores ferramentas e credibilidade para um futuro profissional bem-sucedido. Além disso, já conhecia a cidade e algumas pessoas que nela estudavam. Portanto, o facto de poder estar numa cidade maravilhosa, estar mais perto do meu irmão e frequentar o curso com que sempre sonhei pareceu-me a melhor opção. Não me arrependo de nada, pois, creio ter mudado de cidade me fez crescer imenso. Isto é, criou em mim uma autonomia crescente, fez com que lutasse pelos meus objetivos e não desistisse deles ao mínimo obstáculo, conseguindo com empenho atingir o sucesso. Aprendi a ser uma pessoa independente, capaz de desenvolver o trabalho que me compete de forma rigorosa.

Olho para trás e percebo que estiveram sempre ao meu lado pessoas magníficas: família, que mesmo estando longe estavam sempre disponíveis a ajudar; amigos, que nunca me desampararam; docentes que fizeram de mim a profissional que sou hoje e que me transmitiram os conhecimentos. Todos eles me ensinaram a nunca desistir daquilo que realmente me faz feliz e a lutar de modo a enfrentar as situações adversas que poderiam aparecer no meu caminho.

O curso representou para mim tudo aquilo que desejava fazer no futuro, pois era muito focado no ensino, na saúde e nas populações especiais, sendo este um aliado perfeito para aquilo que eu gosto e pretendo exercer futuramente. No findar do curso tive a oportunidade de estagiar um semestre num ginásio, para obter mais conhecimentos sobre a área de *fitness*. Assim, se a minha carreira profissional enveredar por estes caminhos, já tenho alguma experiência na área. Este estágio, deu-me experiência em aulas de adaptação ao meio aquático, natação para bebés, ensino das técnicas de nado, na instrução de aulas de grupo e como monitora de sala.

Quando entrei na faculdade já sabia exatamente o que queria fazer após a licenciatura, isto é, entrar no mestrado de ensino na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e felizmente consegui, visto que a escolha de concluir um curso de Desporto era desde logo a pensar que um dia poderia ser docente. Foi um sonho que se tornou realidade. Neste dia percebi que já estava a meio do meu percurso para conseguir ter a profissão que desde muito cedo quis ter.

O primeiro semestre foi bastante complicado para mim, tudo era diferente do habitual, o espaço não me era familiar, os professores não eram os mesmos e muito menos os colegas. Não estava habituada àquele ritmo de trabalho e muito menos a ter exames a tudo no final do semestre, visto que na licenciatura tudo era feito por avaliação continua com frequências no decorrer do mesmo. No entanto, a nível de trabalhos teóricos era muito idêntico. Não me arrependo, penso que é um enriquecimento pessoal e profissional enorme poder ouvir diferentes perspetivas de pessoas que estão ligadas ao desporto desde sempre, e que estão sempre a ver teorias refutadas a cada dia que passa. Estas perspetivas fazem-me pensar, considerar e refletir naquela que será a minha opinião acerca das mesmas.

Todas estas vivências têm ajudado a construir a minha identidade, tanto a nível pessoal como profissional, pois permitem-me questionar e avaliar tudo o que me rodeia de modo a tirar sempre o melhor partido das várias opções. Por tudo isto, acho-me uma pessoa que gosta daquilo que faz e ambiciosa para alcançar sempre os objetivos que defino. Por outro lado, sou muito ansiosa e

insegura das minhas opções, o que por vezes me prejudica, pois dou muito valor às críticas negativas. Concordando com Kronbauer & Krug (2014)

As significações sobre o professor e a sua docência são construídas muito antes do ingresso no curso, pois temos uma representação do que seja professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, em que nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais que são nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

2.2 O Estágio Profissional

2.2.1 Expectativas Iniciais

Numa retrospectiva ao passado apercebo-me que este é o último ano de um longo percurso traçado entre escolas e faculdades. A meta aproxima-se, após quatro anos de uma longa e árdua formação, dos quais três de Licenciatura e um de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, chegou finalmente o quinto, ou seja - o Estágio Profissional. Durante estes anos, os docentes que me acompanharam fizeram com que arrecadasse um conjunto de conhecimentos nas diferentes unidades curriculares. De todas elas, penso que retirei o mais importante e imprescindível para me tornar uma profissional capaz de desenvolver o seu trabalho da melhor forma.

Na minha opinião, ser professora não é apenas ensinar e transmitir os conhecimentos referentes à nossa disciplina. Também deverá sê-lo, mas, sem descurar a paixão pelo ato de ensinar com o objetivo de:

Criar bases de um projeto de vida que concretize os imprescindíveis processos de socialização dos indivíduos mas que envolva, também, cidadãos responsáveis, promotores de um mundo mais civilizado, críticos para com os defeitos do presente e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade (Rosado & Mesquita, 2009).

De acordo com Duarte et al. (2013), “é durante o estágio pedagógico, que os professores assumem uma dupla função: a de professor e a de aluno”. Isto, porque o EP é uma oportunidade para adquirir conhecimentos e experiência acerca da realidade da profissão e do funcionamento da escola, por outro lado, também é quando aplicamos, expandimos e transformamos os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares tanto teóricas, como didáticas dos anos anteriores. Assim, o EP é “um campo de ação privilegiado para o Estudante Estagiário, constituindo-se como um processo de integração no contexto social da profissão” (Batista & Queirós, 2013).

Esperava então, ser capaz de interpretar o programa nacional e adaptá-lo às características e recursos da escola bem como as características dos alunos, isto é, adaptar exercícios às capacidades da turma e motivar os alunos para as diferentes modalidades. Com a ajuda do PC e da PO pretendia adquirir o perfil e as capacidades de uma boa professora e aprender a ser cada vez melhor com os meus alunos. Assim, esperava ser capaz de transmitir os conceitos necessários para a minha disciplina inerentes a cada modalidade, fazê-lo de forma clara e sucinta de modo a que todos os alunos pudessem compreender aquilo que lhes estivesse a transmitir. Era e é essencial perceber que a profissão de docente de EF, exige uma constante adaptação a cada situação e que estamos sempre a ser desafiados pelos imprevistos que vão ocorrendo em cada aula. Para isto, é importante ser capaz de dar uma resposta adequada, de alterar o modo de agir para os diferentes alunos e de adaptar as situações às diferentes realidades.

A expectativa mais presente era a de ser capaz de proporcionar aos meus alunos a aprendizagem acerca das diferentes matérias lecionadas. Assim, dediquei-me a cada plano de aula, tentando sempre realizar progressões lógicas, cada vez melhores e mais motivadoras. Apesar do esforço, deparava-me sempre com problemas na aula, quer no comportamento dos alunos, quer na organização dos mesmos, portanto, estes eram alvo de reflexão aula após aula, tentando ser cada vez mais perfeita no que escrevia, debatendo os problemas e procurando bibliografia sobre os mesmos.

Acredito que, para cada disciplina existem características a desenvolver nos alunos. No caso dos professores de EF, é importante que promovam a prática regular de exercício físico, as relações sociais e a ajuda mútua.

Mais do que o aperfeiçoamento físico e adoção de estilos de vida saudáveis, o que já não seria pouco, a educação desportiva é um projeto de educação social, cívica, de educação intercultural, alicerçada nos valores da fraternidade, da camaradagem, da convivência social, da cooperação, do respeito e da compreensão mútua, do combate à discriminação em função de características como, entre outras, a nacionalidade, a etnia e o género (Rosado & Mesquita, 2009).

Importa salientar que a capacidade de transmitir regras, condutas e normas da sociedade é um foco primordial. E, é neste aspeto que a nossa profissão passa a ser, formar pessoas para a vida e desenvolvê-las nas competências de vida fundamentais: “o valor do autoconhecimento, do autocontrole, da autorrealização, de valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal” (Rosado & Mesquita, 2009).p?

No que concerne aos alunos, as minhas expectativas passavam pela cooperação entre aluno-aluno e professor-aluno, por um clima de aula favorável de modo a promover uma aprendizagem eficaz, tornando os alunos motivados e participativos. Ambicionava que os alunos se tornassem cada vez mais autónomos, que se tornassem capazes de evoluir cada vez mais nas diferentes modalidades. Desejava que estes percebessem que tudo o que fosse proposto era para eles, pensado neles e na sua evolução, enquanto alunos e, conseqüentemente, enquanto pessoas inseridas numa sociedade. Porém, concretizar este aspeto foi para mim uma dificuldade. No início, a minha preocupação passava pela otimização do clima na aula e que tudo corresse da melhor forma. Para mim, foi uma luta constante conseguir transmitir as competências da EF, fazer com que os alunos se esforçassem, se dedicassem e respeitassem as regras, os colegas e a professora.

Na primeira reunião com o PC, questionei-o bastante sobre a escola, os docentes, os alunos, entre outros. Era um turbilhão de sensações, pois só

pensava que tinha de dar o meu melhor, que não o poderia decepcionar e que no fim o meu trabalho fosse lembrado.

Relembrando as minhas expectativas e refletindo sobre elas, penso que ao longo do ano tive uma luta constante com altos e baixos no que diz respeito ao clima da aula, porém, no último período consegui cumprir esta expectativa: um clima agradável e participativo; a cooperação entre alunos; a valorização do esforço; a responsabilidade. Relativamente ao meu ensino, em todas as aulas, esperava arranjar soluções para ultrapassar os problemas e as dificuldades que se me deparassem de forma a tornar-me cada vez mais apta a exercer a minha profissão.

Quanto aos meus colegas de estágio e ao PC, tinha como expectativas a entreajuda, a partilha de conhecimentos e a reflexão da prática para ultrapassar as dificuldades.

Com o término do EP, sinto-me uma professora capaz de cumprir com o trabalho que esta profissão exige. Aprendi a ser mais paciente, mais comunicativa e a não me preocupar tanto com pormenores irrelevantes.

2.2.2 Realidade

Recordo a primeira vez que me dirigi à escola no dia 6 de Setembro, a reunião com o PC e a apresentação do ano escolar. Relembro aquilo que senti através da reflexão desse mesmo dia:

O que parecia um dia normal de verão e ainda de férias, tornou-se no dia em que se iniciava uma das maiores aventuras da minha vida. Receosa do que estava para vir e como uma aluna normal, triste por terminarem as férias, lá fui eu apressada para o meu primeiro dia na escola. Mas desta vez estava do outro lado, o dos professores. (Reflexão 06/09/2016)

A partir deste dia, sabia que se aproximava cada vez mais a concretização de um sonho, aquele em que me iria apresentar como professora.

Escolhidas as turmas através de um sorteio, fiquei com o 9ºB. Imaginei os alunos ainda pequenos, a sussurrarem uns aos outros se eu lhes conseguiria ensinar alguma coisa e se conseguiria manter respeito no decorrer

da aula. Foi então que o tão esperado dia chegou. Relembro-o então através da reflexão dessa mesma aula:

Primeiro dia de aulas, os nervos e a ansiedade estão à flor da pele, um culminar de sensações indescritíveis... É o primeiro dia que me vou sentir no papel de professora fora do contexto de faculdade. Não sabia muito bem como encarar os meus alunos. Sempre me disseram “não podes mostrar os dentes”. Mas, por outro lado, também gostava de sentir que sou a “professora fixe da escola”. Pois bem, decidi optar pela primeira opção. Afinal todos os que estão ligados ao ensino me aconselharam a isso mesmo. Por isso achei que seria a melhor estratégia e a infalível. (Reflexão 20/09/2016)

Assim sendo, comecei por me apresentar e incutir as regras do funcionamento da aula, ou seja, o respeito pelo professor e o colega, o equipamento necessário, a proibição de alguns objetos, a pontualidade; algumas regras para que as aulas decorressem com normalidade. Normas que se revelaram importantes, visto que no geral os alunos conseguiram cumprir com elas, principalmente no que diz respeito à segurança.

Este dia foi um grande passo para o início da profissão que escolhi, foi o começar de uma nova etapa, passei de aluna para professora. Entrei na escola e tanto os alunos como os docentes e não docentes, olhavam para mim e ficavam confusos, não sabiam se era aluna ou professora. Penso até que ainda hoje alguns estão confusos. O entusiasmo era muito, sentia-me enorme, e muito orgulhosa por estar naquele local, porém, fui-me apercebendo que nem tudo era fantástico como no primeiro dia, e que a profissão não são só coisas boas, nem fáceis. Percebi que o grande encargo que os professores assumem é a responsabilidade que têm para com os alunos, isto é, observá-los para que tudo corra dentro dos conformes, corrigi-los, sancionar e/ou felicitar comportamentos, fornecer feedbacks, responder a questões, entre outras preocupações sempre presentes em todas as aulas.

Perante a comunidade escolar, sempre fui bastante acarinhada, todos respeitavam o meu cargo, mesmo sendo estagiária, sempre se mostraram disponíveis para ajudar naquilo que fosse necessário. Inicialmente, pensava

que, por ser estagiária, iria ser desvalorizada, ou não seria respeitada da mesma forma que os outros professores, mas desde início que esta ideia se revelou errada.

No que concerne à turma residente, ela não foi escolhida por mim nem pelo PC. Isto é, para que não houvesse injustiças, cada um dos estudantes estagiários retirou um papel e a turma que saísse em sorte seria a que tinha de acompanhar durante o estágio. Hoje sei que, se não fosse esta turma, não seria a profissional em que me tornei. Cada aula era uma luta constante para melhorar os pontos que não estavam a correr da melhor forma. Isto fez-me arrecadar ferramentas para o futuro e para saber lidar com situações semelhantes. Se tudo fosse simples, não teria aprendido tanto como aprendi. Todos os meus alunos eram diferentes, uma turma muito unida, tanto para o bem como para o mal, no entanto, no início do ano não esperava tanta afeição por eles como a que sinto neste momento. O que mais me entristecia era estes mostrarem-se desmotivados em algumas aulas, pelo facto de no ano anterior estarem habituados a fazer aquilo que queriam, ou seja, os rapazes jogavam futebol e as raparigas iam para a sala de dança. Este facto tornou-se uma luta constante para mim, pois imaginara-os como eu era na idade deles, gostar da aula de EF independentemente da modalidade que estava a ser lecionada. Ao deparar-me com este facto, tive a necessidade de adaptar os conhecimentos obtidos na faculdade, pois nada se compara às didáticas que tivemos, onde os alunos eram os nossos colegas de turma. Onde o facto de nos calarmos era o suficiente para captar a atenção, ou um olhar chegava para que percebessem que estavam a perturbar a aula. Tudo é diferente! Os alunos da minha turma residente não percebem que estão a ser perturbadores quando me calo e quero instruir a tarefa, não obedecem aos olhares e, muitas vezes, nem ao que digo.

Foi a batalha mais difícil que tive ao longo do ano, hoje sinto que houve momentos em que a ganhei, mas noutros ainda fico na dúvida. Também o controlo da turma foi uma dificuldade. Sabia que, embora fosse difícil, não podia mostrar fracasso aos alunos, se não era nessa altura que assinava a minha sentença, era a partir daí que o desrespeito era uma presença

acentuada na minha aula. Então, apenas quem convivia comigo diariamente sabia o que acontecia constantemente e aquilo que eu sentia. Alguns desabafos ficaram pelo diário de bordo, enquanto escrevia, refletia sobre as minhas práticas e pensava em possíveis soluções para ultrapassar esta dificuldade.

Hoje, percebo que não sou perfeita e que posso cometer erros, que só assim é que aprendo e na verdade foi por isso mesmo que vivenciei a experiência de estar na escola, para ensinar e aprender. Ao longo deste ano, tive experiências fantásticas e momentos inesquecíveis, claro que nem tudo são bons momentos, mas os menos bons serviram para crescer e aprender.

Atualmente, quando reflito sobre aquilo que vivi na escola, sobre os meus alunos, penso que não mudaria em muito o meu percurso, pois tudo influenciou o meu crescimento/desenvolvimento, tanto pessoal como profissional. Obviamente que existiram alguns sobressaltos, constantes adaptações e momentos de fraqueza, isto porque me deparei com dificuldades às quais a teoria não responde e onde tive que ir em busca de soluções através da experimentação, se resultariam ou não. Hoje sei que sou capaz de resolver esses mesmos problemas e que facilmente resolverei os que possam ocorrer na lecionação. O EP deu-me armas para ser capaz de me defender, de lutar contra os problemas e de no final sair vitoriosa. Agora, sinto-me mais capaz e acima de tudo mais preenchida.

Concluo então que o EP é a oportunidade que temos para aperfeiçoar a nossa identidade profissional, tornar-nos pessoas críticas, reflexivas e mais competentes.

3 ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Enquadramento Institucional Legal

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade, vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (...) Faz cultura” (Freire, 2014).

O EP é uma unidade curricular do segundo ano do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário proporcionado pela FADEUP. No primeiro ano a faculdade proporciona-nos o conhecimento teórico relativamente à escola, e, além deste, fornece-nos também um conhecimento pedagógico e didático de modo a termos uma noção básica do que é o contexto escola. Este é realizado tanto na faculdade como nas escolas próximas da mesma, onde somos expostos à realidade.

No segundo ano, a FADEUP proporciona-nos o estágio, no qual temos de lecionar aulas sob a supervisão de um PC e de um orientador proveniente da faculdade. A conclusão destes dois anos atribui aos alunos o grau Mestre.

O EP é composto por duas componentes, a prática de ensino supervisionada, através do qual o EE vivencia a profissão num contexto real e desenvolve competências apoiando-se nas aprendizagens realizadas ao longo do primeiro ano e, o RE que deve ser elaborado no decorrer deste ano, demonstrando as experiências vividas no decorrer do estágio. Após a realização do RE, este é levado à defesa em provas públicas (Regulamento da Unidade Curricular de Estágio 2016/2017).

Segundo as normas orientadoras da FADEUP (2016), o EP é um:

Projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um

professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação (p. 3).

Assim, o EE passa a exercer as funções de professor, perante uma turma, supervisionado pelo PC e pelo PO, proporcionando-lhe a noção e a inter-relação entre a teoria e a prática.

A FADEUP apresenta o seu próprio enquadramento, que a distingue das outras instituições, devidamente estruturado e orientado. Perante isto, o EP apresenta quatro áreas de desempenho interligadas:

- Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” – esta área representa a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. O seu objetivo é construir uma forma para intervir no processo de ensino aprendizagem dos alunos, conduzido pelas orientações pedagógicas.
- Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” – nesta área pretende-se que o EE promova o sucesso educativo através do seu trabalho. Coopere com os demais, seja responsável e inovador, promovendo também a participação ativa dos encarregados de educação e da comunidade escolar.
- Área 4 – “Desenvolvimento Profissional” – representa a reflexão do EE sobre tudo o que envolve a sua atividade profissional.

No decorrer do ano letivo confrontamos muito daquilo que nos foi incutido nos anos anteriores com as situações reais de ensino e, por isso, torna-se indispensável colocar em prática a experiência adquirida até aqui e aprofundá-la, mas desta vez num contexto real.

3.2 A Escola Cooperante “O meu novo lar”

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). Assim, segundo com Brito (2008, p. 47) “uma

escola não é unicamente uma instituição criada com o propósito de transmitir conhecimentos, ou um conjunto de edifícios frequentados por professores, encarregados de educação, auxiliares e alunos, que se orientam por regulamentos e manuais”.

Esta escola foi escolhida por mim para realizar o EP. Foi a minha primeira opção e não me imaginaria em qualquer uma das outras escolas. Primeiro, por ser a mais próxima da minha área de residência e, segundo, porque considerava que estagiar no concelho de Barcelos seria a melhor opção. Embora tenha sido aluna desta mesma escola, a minha passagem por lá foi efémera, o que quer dizer que no início do ano foi tudo novo para mim, o espaço, os colegas, os auxiliares; e lá estava eu, perdida naquela imensidão e naquele lugar, numa situação que me era completamente desconhecida, sempre acompanhada pela dor de barriga, a que vulgarmente se chama medo e nervosismo.

3.2.1 A minha escola “Escola Secundária de Barcelos”

A escola onde desenvolvi o meu EP pertence ao maior concelho do país – o concelho de Barcelos. A escola é vulgarmente conhecida como Escola do Rio, por estar situada junto à margem do rio Cávado. Esta pertence ao Agrupamento de Escolas de Barcelos e está instalada num local privilegiado pela situação geográfica onde se encontra, acolhendo alunos oriundos de todos os territórios educativos não só das freguesias de Barcelos, mas também de concelhos vizinhos de Barcelos.

Esta escola recebe alunos desde o 3º ciclo até ao Ensino Secundário nas opções dos cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas, e cursos profissionais. Dentre vários projetos que a escola possui, é de realçar um projeto de intercâmbio de estudantes com escolas de vários países, que se denomina por “Clube Europeu”, tendo protocolos com escolas de Espanha, Holanda, Itália, Polónia, Ucrânia e Hungria.

Recentemente, as instalações foram completamente remodeladas, com edifícios novos e melhores condições para alunos, professores e funcionários.

No que concerne à estrutura física, a ESB é de tipologia T 36, sendo constituída por um bloco central, dois blocos destinados a atividades letivas e um pavilhão Gimnodesportivo. O bloco central inclui os Serviços de Administração Escolar, a sala de convívio dos alunos, o bufete, a cantina, o gabinete de Psicologia e Orientação, as salas de atendimento de Encarregados de Educação, o gabinete dos Diretores de Turma e a sala de reuniões. Nos restantes blocos situam-se as salas destinadas para lecionação de aulas, sediando num deles a Sala dos Professores e a Papelaria e no outro a Reprografia e um anfiteatro. Nas zonas exteriores, há espaços verdes que estão organizados segundo sistemas de diferenciação climática e ecológica em cinco pólos distintos: Atlântico, Termo-Atlântico, Oro-Atlântico, Mediterrâneo e Ibérico. A organização dos espaços circundantes é fruto do trabalho desenvolvido pela equipa do Projeto "Arboreto de Barcelos" que visa criar áreas naturais que funcionem como espaços de educação ambiental e como laboratório vivo.



Figura 1 Escola Cooperante

No que diz respeito aos locais disponíveis para a prática de EF, às instalações desportivas, aqueles que eu mais utilizei, a escola dispõe de dois campos exteriores (1 de futebol/andebol e 1 de voleibol/basquetebol), uma pista de atletismo, um pavilhão desportivo que pode ser subdividido em três espaços, um multiusos e uma sala de dança. Para além destes espaços,

existem ainda uma arrecadação, duas bancadas, uma sala para professores e outra para funcionários, três balneários femininos e três masculinos.

Relativamente ao material disponível, este permite a lecionação das diferentes Unidades Didáticas (UD), porém, a quantidade de material, por vezes, é escassa, face ao número de alunos existente por turma, além de que existe material que devia ser renovado, tendo em conta o desgaste que leva ano após ano. Contudo, é compreensível que a escola não obtenha verbas suficientes para conseguir renovar todos os anos o material. No entanto, é necessário salientar que, no caso de dois ou três professores lecionarem a mesma UD em simultâneo, o material não é suficiente. No caso de esta situação ocorrer com aulas de um EE, os professores rapidamente resolvem a situação, trocando um deles de modalidade, cedendo o lugar ao EE.

No espaço exterior, as instalações não estão pensadas para as condições que as aulas de EF exigem, nomeadamente as redes que vedam os campos que deixam as bolas passar e os alunos estão constantemente a sair da aula para irem buscar o material.

3.2.2 “O meu espaço”

A escola é um espaço de relações humanas e de interação entre os alunos e a sociedade; espaço de diálogo e participação que se tornam a base de um crescimento/desenvolvimento psicossocial e humano de todos os alunos; espaço de transmissão de valores para saber estar inserido na sociedade e a formação essencial para a vida. A escola também é um local onde se pode viver experiências desportivas, onde se promove a motivação, o entusiasmo e o verdadeiro interesse pelo desporto e pela prática desportiva. Assim, é na sala, ginásios e pavilhões gimnodesportivos, nos espaços desportivos de ar livre, que se começam a desenvolver estas competências, pois é neles que são lecionadas as aulas de EF e onde se realizam os treinos do DE. Foi, precisamente nestes locais, a que apelidei de “meu espaço”, que desenvolvi o meu trabalho prático, materializando o planeamento realizado, vivenciando experiências e aplicando a essência da minha profissão. Os espaços são os seguintes:



Figura 2 Pavilhão gimnodesportivo

O pavilhão gimnodesportivo era o local onde lecionava as aulas do 9ºB, podendo ser nele praticados os jogos desportivos (Basquetebol, Futebol e Andebol) e também os individuais (Badminton). Quando as condições meteorológicas eram favoráveis, algumas modalidades eram lecionadas nos espaços exteriores. É importante salientar que este ano não foi realizado o *roulement* (calendarização que permite aos professores saber qual o espaço que cada turma tem destinado para cada aula). Portanto, os professores podiam escolher o espaço que pretendiam utilizar e que lhes fosse mais conveniente, privilegiando sempre os EE, isto é, cedendo-lhes o espaço que estes queriam utilizar.

O pavilhão gimnodesportivo pode ser subdividido em três espaços e cada professor pode escolher o espaço de acordo com a modalidade que está a lecionar, por exemplo, se um professor estiver a lecionar Basquetebol, pode optar pelas laterais visto que lá estão as tabelas fixas, para que não seja necessário carregar outras tabelas.

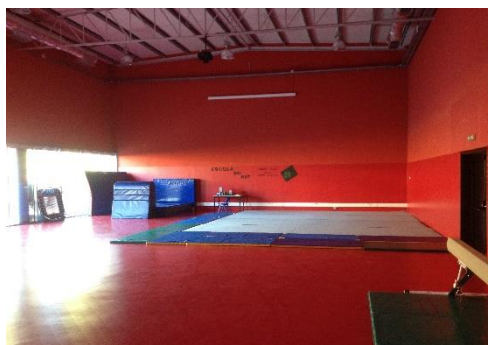


Figura 3 Multiusos

O Multiusos era destinado à prática da Ginástica, onde lecionava as aulas de Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática. No entanto, quando algum professor não tinha espaço no pavilhão, utilizava este espaço para lecionar Badminton e realizar o trabalho de condição física.



Figura 4 Campos desportivos exteriores

Os campos exteriores é onde os professores lecionam a modalidade de Atletismo e se, porventura, o pavilhão estiver a ser ocupado na totalidade ou se quiserem lecionar ao ar livre, podem também abordar as modalidades coletivas como Futebol, Basquetebol, Voleibol e Andebol.

Apresentados os espaços desportivos, passarei aos locais mais formais, frequentados por mim ao longo deste ano letivo, isto é: a sala dos professores, a sala dos professores de EF e o bar da escola.

A sala dos professores é o local onde os professores se reúnem após o término de cada aula. No entanto, como esta é dividida por departamentos, acabamos por perder o convívio entre todos e consequentemente não se desenvolvem tanto as relações com professores de outras disciplinas. Esta sala é onde se escrevem os sumários de cada aula, através do *E-Schooling* (programa utilizado pela ESB para escrever os sumários, para colocar as faltas e ocorrências durante as aulas).

A sala dos professores de Educação Física é o local onde são discutidos os planos de aula e as aulas lecionadas, onde desenvolvemos as atividades para a escola, onde são realizadas as reuniões com o PC e com o PO após a observação das aulas. Esta sala foi o local onde o NE resolvia todas as

questões/problemas que iam ocorrendo, onde cada EE expunha as dúvidas e ouvia as opiniões de cada um, vivenciava aprendizagens, partilhava conhecimentos, convivia com os colegas de estágio e com o PC. Este espaço, representa para mim um lugar de desenvolvimento profissional e pessoal.

O bar da escola é onde os professores de EF reúnem e convivem durante o intervalo após uma aula e enquanto esperam pela seguinte. É sempre um momento muito aguardado a cada dia, em que todos nos divertimos e esquecemos qualquer problema que haja nas aulas. Aquele momento é só de descontração, onde o trabalho é esquecido por breves minutos.

3.3 O Núcleo de Estágio – “As minhas muletas”

3.3.1 Os Estudantes Estagiários

Os colegas do núcleo de estágio são as pessoas com que mais convivemos ao longo do EP, com quem partilhamos experiências, dúvidas, medos e conhecimentos. No meu caso, durante o meu EP convivi com dois estudantes estagiários, desconhecendo um deles inicialmente. O percurso de formação do nosso grupo é completamente distinto, onde os nossos caminhos se cruzaram apenas na FADEUP e no EP.

Desde logo notei a afinidade e a cumplicidade que o nosso grupo tinha, sempre interagimos com o mesmo objetivo e sempre nos ajudamos mutuamente sem deixar algum de parte.

A responsabilidade de apresentar os trabalhos pedidos pelo PC bem como lecionar as primeiras aulas foi um grande choque para nós, daí a necessidade de nos ajudarmos mutuamente desde o início. É importante referir que existia uma grande convergência entre os três para que o estágio se desenrolasse naturalmente e para que o nosso grupo fosse bastante unido, tanto para o bem como para o mal.

O PC, entregou-nos desde logo o horário das nossas reuniões semanais, para que pudéssemos refletir sobre as nossas práticas, debater os problemas e ouvir as críticas construtivas que cada um tinha para dizer.

Desde o início do EP, observávamos as aulas uns dos outros, o que nos ajudava bastante, pois conseguimos identificar exemplos de dificuldade reais que apresentávamos e com isso ajudávamos a ultrapassá-las, opinando sobre aquilo que acontecia no decorrer das aulas. Como, a turma que cada um tinha pertencia ao 9º ano, estas observações também eram uma mais valia para a troca de ideias de exercícios e para verificar as vantagens e desvantagens de cada um.

No início do segundo período, por questões de saúde, fui obrigada a afastar-me do estágio e, por isso, achei que quando voltasse, a relação com os meus colegas não seria a mesma. No entanto, ao contrário daquilo que eu imaginei, a nossa relação tornou-se ainda mais próxima e mais sólida. A entreajuda era notória e a amizade tornara-se cada vez mais importante. A nossa relação fortalecia-se a cada dia e percebemos que juntos tirávamos proveito dos conhecimentos e experiências de cada um. Nesse momento, senti que não estava sozinha neste caminho difícil de percorrer, e que é bastante reconfortante preocuparmo-nos uns com os outros e lutarmos juntos para vencer os obstáculos que se atravessam à nossa frente. Sinto que aprendi muito com os meus colegas e que, através da aprendizagem uns com os outros conseguimos tirar partido das estratégias metodológicas de cada um. Assim, concordando com Zimerman (1997), um grupo não é um mero somatório de indivíduos, pelo contrário, constitui-se como uma nova identidade com leis e mecanismos próprios e específicos. Portanto, o nosso NE não foi apenas um somatório de indivíduos. Foi um conjunto de ideias e conhecimento próprio que levou ao seu crescimento/desenvolvimento até ao final do EP. Em suma, trata-se de uma aprendizagem coletiva, e que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria comunidade de prática, através dos processos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima (Cardoso, 2015).

3.3.2 O Professor Cooperante

O professor cooperante mostrou-se desde a primeira reunião muito disponível para nos ajudar neste caminho que tínhamos a percorrer.

Estabelecemos logo uma boa relação com ele, pois a partir daquele dia também seria a nossa companhia diariamente. Mostrou ser uma pessoa exigente, mas compreensiva com as dificuldades que iríamos atravessar. A sua ajuda e, acima de tudo, compreensão, facilitou as primeiras aulas, deixando-me à vontade e mais segura daquilo que estava a desenvolver.

O trabalho do PC tem o objetivo de supervisionar todo o nosso processo e contribuir para o desenvolvimento na carreira profissional. É fundamental que seja dada liberdade ao EE para utilizar os diferentes métodos e modelos de ensino (Alarcão & Tavares, 1987), de modo a que este construa a sua identidade profissional, ou seja, a procura de um princípio organizativo na vida de professor, de modo a “desenvolver a capacidade de reflexão e de observação e a orientação na profissão” (Rodrigues, 2013). Assim, o PC deu-me total autonomia nas minhas funções como docente, para que o EP fosse o mais parecido com a realidade do dia-a-dia de um professor na escola, exercendo todas as funções e cumprindo com as obrigações. Sinto que esta oportunidade que o PC me deu, permitiu-me testar os métodos e ideias de ensino previamente estudadas na faculdade. Deixou-me também errar, para me obrigar a refletir sobre o que planeei e sobre aquilo que ia acontecendo nas aulas. Tudo isto era discutido em NE, pois o erro de um podia ser o dos outros, e todos os *feedbacks* eram igualmente importantes para todos, de modo a progredirmos e a melhorarmos as dificuldades. As escolhas eram minhas, no entanto eram sempre discutidas com o PC para perceber qual o melhor caminho a seguir.

No decorrer do EP, foi a pessoa mais presente e que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, estando sempre do meu lado, nunca me deixando desistir. Mesmo quando tudo parecia um caminho sem saída, esteve permanentemente pronto a ajudar naquilo que era preciso. Sem dúvida que é uma pessoa extremamente especial, muito justo, preocupado, compreensivo, disponível, muito competente e, essencialmente, amigo. Sempre com um clima motivador e familiar, faz com que hoje recorde todas estas vivências com saudade, mas com uma enorme satisfação, felicíssima por me ter cruzado com uma pessoa bem formada, educadora e muito competente.

3.3.3 A Professora Orientadora

Quando penso na professora orientadora, percebo que esta cumpriu as suas funções como orientadora, acompanhando sempre o meu percurso, sempre preocupada com o trabalho que eu estava a desenvolver. Realizou as observações das aulas e após estas observações reuniu sempre com o NE de modo a discutir acerca das nossas práticas, fazendo críticas construtivas para melhorarmos algumas lacunas. Tirava as dúvidas que iam surgindo e tentava sempre desenvolver a nossa atitude crítica. Colocava questões para posteriormente eu refletir sobre elas, tais como os métodos utilizados, a minha postura perante os alunos e a forma como lecionava a aula. Soube sempre que ela estava lá para nos avaliar, mas, acima de tudo, para nos ajudar através da sua experiência.

Esteve sempre presente, mesmo quando teve de se ausentar do país durante alguns meses. Sabia que a qualquer dúvida ou problema poderia ser colmatada através de um *e-mail* ou de uma chamada via *Skype*. Esta postura proporcionou um ambiente tranquilo, propício à boa relação que construímos.

Tinha experiência tanto em lecionar como em supervisionar. Demonstrou dominar os conteúdos das modalidades e uma bagagem sustentada em conhecimentos acerca da educação e de tudo inerente à mesma. Era notória a vasta cultura geral.

Além dos momentos de observação na escola, a PO foi acompanhando o meu processo através de reuniões com o PC e de reuniões na faculdade com os outros NE que orientava. Demonstrou assertividade sendo que, a meu ver, fez com que o desempenho dela fosse competente e profissional. Um exemplo que posso seguir.

3.4 As Turmas Atribuídas

3.4.1 9º B “Um Castelo de Forças Inquebráveis”

Numa das primeiras reuniões com o PC, decidiu-se sortear as turmas que cada EE iria lecionar durante todo o EP. Todos iríamos ficar com turmas semelhantes, isto é, pertencentes ao 3º Ciclo e do 9º ano. Assim, o estagiário Diogo ficou com o 9ºD, o Fábio com o 9ºC e eu com o 9ºB. Como fiquei responsável por lecionar aulas ao 9ºB, tinha duas aulas por semana, uma de 45 minutos e outra de 90.

Esta turma era constituída por 20 alunos, mais especificamente, 10 elementos do sexo masculino e 10 elementos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. No geral, os alunos, tanto do sexo masculino como do feminino tinham uma boa condição física, contudo não eram alunos empenhados, nem motivados para a prática das modalidades que menos gostavam.

Através da análise da ficha socioeconómica, foi possível verificar que estes alunos provêm de diferentes freguesias, mas todas pertencentes ao concelho de Barcelos. No que diz respeito à saúde, nenhum aluno apresentava qualquer patologia que o impedisse de realizar normalmente a aula de EF.

No que concerne ao sucesso escolar, apenas dois alunos tinham retenções em anos antecedentes. Quanto à disciplina de EF, ela era a preferida de 12 alunos, mas os restantes também não a referiram como a que gostavam menos.

Uma questão com que fiquei desde logo preocupada foi o facto de os alunos não possuíam hábitos de prática desportiva, sendo que nenhum deles praticava qualquer modalidade, limitando-se a praticar desporto apenas na aula de EF. Numa sociedade em que a obesidade e as doenças cardíacas desenvolvem-se a uma velocidade incontrolável, preocupa-me que a falta de aptidão física, aliada à falta de vontade de envolver na prática de exercício físico se repercuta negativamente no futuro destes jovens.

Relativamente ao aproveitamento escolar destes alunos, na primeira reunião de Conselho de Turma, os professores consideraram que o seu

aproveitamento era muito mau. Tinha alunos com bastantes dificuldades, inclusive um aluno com déficit cognitivo, no entanto, todos apresentavam problemas de comportamento e de disciplina.

Quanto ao relacionamento com a turma, a aproximação que acabei por conseguir em nada tem a ver com a que tínhamos no decorrer do ano letivo. Foi muito difícil para mim conseguir aproximar-me dos alunos. Eles não tinham um bom aproveitamento e iam para as aulas contrariados, o que prejudicou a nossa relação. Existiu durante muito tempo um distanciamento; ou seja, eu não sabia o que esperar dos alunos, nem eles de mim. No entanto, afeiçoei-me a todos eles e, se me permitissem repetir a experiência, era a turma que escolheria novamente. Acho que as dificuldades que passei com eles fizeram-me arrecadar uma série de conhecimentos que serão uma mais-valia no futuro.

Estes serão sempre os meus alunos, a minha turma, inesquecíveis, passe eu pelas escolas que passar. Afinal de contas, sempre me disseram que a primeira turma é única e a que mais nos marca no percurso como docentes. Tentei sempre transmitir-lhes a imagem de uma professora que lhes quer bem, procurando ao mesmo tempo ensiná-los e também aprender com a experiência que me proporcionaram, mesmo quando estávamos a atravessar momentos complicados na relação professor-aluno e aluno-professor.

Após esta má fase de relacionamento difícil, os alunos chegavam à aula cada vez mais cedo, ajudando-me a preparar o material e conversando acerca do que se passava no seu dia-a-dia. Era muito bom sentir-me acarinhada por eles.

Hoje sinto que, se não fossem estas dificuldades, não teria refletido de uma forma construtiva, pois é com as dificuldades e com os erros que aprendemos.

3.4.2 6ºB “Os Mafarricos”

Como uma obrigatoriedade do estágio passa por lecionar as aulas ao 3º ciclo ou secundário e ao 2º ciclo, uma vez que a minha turma residente era do 3ºciclo, foi decidido com o PC que todo o NE iria lecionar a uma turma do 6º

ano durante o ano letivo, na Escola EB 2 3 Abel Varzim, pertencente ao agrupamento da ESB.

Inicialmente reunimos com a professora da respetiva turma, que nos deu a conhecer a turma, fornecendo-nos a ficha da turma com as respetivas fotos e número de alunos. Decidimos então que a UD que cada um iria lecionar no 1º período seria escolhida consoante a modalidade em que cada um se sentia mais à vontade. Este critério serviu para os períodos seguintes.

A turma pela qual ficamos responsáveis, o 6ºB, era uma turma com 24 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Foi no mês de Outubro que nos deslocamos à escola para conhecer a turma e entregar a ficha socioeconómica.

A professora já tinha criado algumas rotinas, sendo uma delas a de que os alunos não podiam entrar no espaço da aula, sem que ela desse a devida autorização. Olhei-os admirada, mas sem um único sorriso, a professora já nos tinha avisado que a turma tinha muitos comportamentos desviantes. Estavam estupefactos por estarmos ali a observá-los, e exclamavam: “São professores novos?” Respondemos: “Sim, somos” e eles: “Que fixe!”. Foi uma sensação tão boa, aí sorrimos e sentimo-nos bem recebidos.

Nesta faixa etária, os alunos exigem muito de nós, ainda não conhecem algumas modalidades, requerem muita atenção e tendem sempre a exhibir-se perante o professor, tentando mostrar que são melhores que os outros. Por outro lado, também se afeiçoam mais facilmente a nós. Reconheço que esta experiência foi única e que me deixou com uma sensação de dever cumprido. As crianças fizeram-me sentir uma pessoa extraordinária, querem sempre mais e mais, são motivados, e os elogios surgem aula após aula. Aprendi também que é importante dar-lhes sempre tarefas e fazer com que se sintam úteis.

Porém, existia uma aluna que se excluía sempre da turma, não comunicava quase nada e tentava sempre esconder-se para não realizar as tarefas. Ao longo do ano, assim como no ano anterior, os professores da turma tentaram perceber qual o problema desta aluna, mas não conseguiram chegar a nenhuma conclusão, o que continua a ser uma preocupação para a comunidade educativa, visto que esta aluna já tentou o suicídio e mutila-se

constantemente. Esta situação deixou-me bastante descontente, visto que, por mais que me esforçasse, para contorná-la, os esforços foram sempre em vão, o que me levou de certa forma a desistir da aluna e dar mais atenção aos outros, que estavam interessados do que a ela.

Ao contrário do que aconteceu com a minha turma residente, desde o primeiro dia que não senti inseguranças, apenas motivação e muita felicidade com aquilo que os alunos me transmitiam. Tentei sempre ser uma professora divertida, mas que, ao mesmo tempo, mantinha as regras e as rotinas da aula, e assim penso que consegui conquistar os alunos, e sobretudo ser respeitada.

Apelidei-os de “Mafarricos”, devido a uma personagem de uns desenhos animados que, de certa forma, os identificava, visto que eram bastante travessos, sempre preparados para a brincadeira e a tentar apanhar-me desprevenida, para pregarem uma partida aos colegas.

Terminada esta fase, vejo que as estratégias que utilizei foram bem ajustadas. A minha relação com a turma foi sempre baseada na confiança e no respeito. Agora sei que esta experiência foi bastante enriquecedora, porque me tornou uma professora mais confiante e completa, tornando-me uma figura de autoridade e ao mesmo tempo, tolerante em algumas situações. Assim, tomei consciência das diferenças que existem de ano para ano, das diferentes exigências que delas advêm, das características que os alunos apresentam, tanto no entusiasmo como na competitividade e nas responsabilidades.

Tudo isto proporcionou-me uma experiência, única, inesquecível e sem dúvida bastante enriquecedora.

4 REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A estruturação deste capítulo terá como base as seguintes áreas de desempenho:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e aprendizagem;

Área 2 e 3 – Participação na escola e relações com a comunidade;

Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

As áreas referidas, assumiram um papel importante na minha construção profissional ao longo deste ano letivo. As expectativas que tinha no decorrer do estágio, foram alcançadas mas com algumas dificuldades que foram surgindo ao longo do mesmo. Porém, no que diz respeito à turma residente, só foram conseguidas devido às reflexões desenvolvidas, aula após aula sobre o que devia melhorar e sobre aquilo que eu achava que tinha sido uma boa atuação. Contudo, não me posso esquecer que o PC foi essencial para que conseguisse melhorar o meu desempenho de forma gradual.

4.1 Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A área 1 representa a fase de conceção, do planeamento, da realização e da avaliação. Segundo as Normas Orientadoras do EP, esta área tem como objetivo principal “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da educação física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF” (p.3).

4.1.1 Conceção

Segundo as normas orientadoras de estágio, é crucial “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa; à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (p.3).

De modo a desenvolver este trabalho, é fundamental analisar os planos curriculares de escola, os programas de EF e o contexto social da escola e dos alunos.

Esta análise é a primeira tarefa que o professor deve realizar. Só depois disso é possível ao professor iniciar o seu planeamento, até porque todo o projeto de planeamento encontra o seu ponto de partida na conceção e no conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 2003).

Só assim a ação do professor poderá ter o impacto que este deseja, tornando o seu planeamento e realização mais ricos, porque a qualidade dos programas assenta na relevância do seu conteúdo, na robustez e atualidade da sua base concetual e na coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos sujeitos que o frequentam (Graça & Mesquita, 2006). Tal como Bento et al. (1999) referem, não chega conhecer a matéria, esse conhecimento deve ser adaptado às exigências do contexto. Este processo deve estar ligado também às crenças e conceções do professor, que deve ter a capacidade de articular estes aspetos durante a sua atuação.

Um dos documentos que não podemos descurar é o programa de EF. Este é bastante importante para a realização do planeamento, pois é uma orientação com objetivo de facilitar o trabalho dos professores ao apresentarem as modalidades e os níveis de ensino, consoante o ano que estamos a lecionar.

A sua leitura permitiu a recolha de aspetos fundamentais, desde logo, na forma como assume a conceção da EF, a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, a elevação das capacidades do aluno e a formação das aptidões, atitudes e valores.

Desta forma, a EF ultrapassa o uso do corpo, tendo também valor na formação de aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, o que faz dela um valor único dentro do currículo escolar. Segundo (Bento et al., 1999), esta deve ser vista como uma disciplina relevante do currículo escolar, que vai muito além do físico, na qual o movimento e desporto, enquanto matéria de ensino, estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de

lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e concepções socioculturais. O trajeto da EF deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois é isso que se espera da escola (Batista & Queirós, 2015).

Quando soube que a turma residente pertencia ao 3º ciclo, nomeadamente ao 9º ano, tive a preocupação de consultar o programa de EF do ensino básico, mais concretamente o do 3º ciclo. A sua análise mostrou-me aquilo que deveria trabalhar com os alunos em cada modalidade. No entanto, esta análise também me mostrou que a teoria que constitui o Programa Nacional de Educação Física não está de todo enquadrada com a realidade presente na escola e em cada ano de escolaridade, pois os objetivos propostos pelo mesmo não estão de acordo com as capacidades dos alunos, logo nunca serão cumpridos. Porém, o documento refere que:

Estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita a seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos (p.5),

Assim sendo,

Os programas constituem, portanto, um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas (p.5).

Com isto, penso que não devemos entender o programa como um guia que tem de ser seguido à letra, mas sim como uma orientação para a nossa prática pedagógica. Logo, antes de seguir qualquer orientação dada pelo programa, é importante ter em atenção o envolvimento, se as modalidades foram lecionadas em anos anteriores, e a avaliação diagnóstica dos alunos, para que a aprendizagem seja feita da melhor forma possível e adequada ao contexto. “Nesta perspetiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas

representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida” (p.5). Continuando a citar o Programa Nacional, “o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura” (p.5)

Fazendo uma breve análise no que diz respeito ao 9º ano, o Programa Nacional refere que, nas diferentes modalidades, os alunos devem chegar mesmo que parcialmente ao nível avançado, ou seja, importa consolidar e completar a formação daquilo que já foi abordado no 7º e 8º ano, partindo assim do pressuposto de que os alunos dominam o básico e parte do elementar. Porém, a realidade mostrou-me que, em muitas modalidades, devemos começar pelo nível inicial, de acordo com a avaliação diagnóstica realizada. Ou seja, tive de adaptar tudo à realidade dos alunos e deixar de parte aquilo que o programa me dizia. Isto porque o professor deve sempre motivar os alunos e conduzi-los a uma prática desportiva realizada corretamente, conduzindo-os sempre ao sucesso, que é a chave fundamental para a motivação numa aula de EF.

Para além do programa, o PC forneceu-nos outros documentos essenciais que continham os critérios de avaliação e de assiduidade, bem como as modalidades que nesta escola tinham de ser lecionadas e os respetivos anos.

Em suma, percebe-se, então, o porquê de o planeamento começar pela conceção, tendo em conta os conteúdos dos programas e as normas de ensino. Assim, mencionando Bento (2003), “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (p.16).

4.1.2 Planeamento

Quando falamos em docência, é importante saber que a mesma não é apenas lecionar aulas. “O professor é responsável por assumir outras tarefas, designadamente planear e gerir todo o processo de aprendizagem” (Siedentop & Van der Mars, 2004). Como defende Rink (1993), o planeamento é o desenho e a sequência adequada para a aprendizagem dos alunos,

estruturada pelos objetivos a cumprir. Portanto, através do planeamento especifiquei a minha área de intervenção, procurando sempre que os objetivos delineados fossem ao encontro das necessidades apresentadas pelos alunos. Como o planeamento esteve sempre presente ao longo do ano, e como foi sendo constantemente modificado e adaptado, com o passar do tempo, fui-me apercebendo da minha evolução, tornando-me capaz de prever determinadas situações, capaz de as modificar atempadamente, tornando cada vez mais simples este processo, que fora inicialmente uma dificuldade para mim.

No que diz respeito à operacionalização do planeamento, quando foram elaborados os três níveis de planeamento (anual, UD e aula) foi utilizado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo também se encontra organizado em três campos (análise, tomada de decisão e aplicação), permitindo ao professor organizar-se de forma a que o trabalho seja mais eficaz, acessível e correto

Os alunos necessitam de uma progressão ajustada ao seu nível de desenvolvimento; com efeito, dificilmente existe aprendizagem sem planeamento. Por esse facto, o meu objetivo passava por manter o diálogo equilibrado entre o planeamento e a aprendizagem dos alunos, o que, de acordo com THURLER & PERRENOUD (2002) garante as progressões de aprendizagem.

4.1.2.1 Plano Anual de Atividades

O plano anual de atividades é o primeiro planeamento. Tem uma perspetiva muito geral e, uma vez que tem pouca especificidade de atuação, pode ser modificado no decorrer do ano letivo. O plano anual de atividades é um documento que descreve, de um modo geral, o que o professor vai lecionar ao longo de todo o ano letivo, conciliando o programa com o contexto real (Bento, 2003, p. 59). Bento (2003, p. 59) refere ainda que "um plano anual de atividades é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas".

Como o ano de escolaridade das turmas dos EE era o mesmo, decidimos fazer em conjunto o PAA, adaptando apenas o número de aulas

que cada um tinha para lecionar em cada UD, tendo sempre em atenção os feriados e as interrupções letivas. Optamos por este método porque achamos importante que os professores de EF se mantenham em sintonia e elaborem planos anuais semelhantes.

Contudo, o PAA, como era de prever, não teve um carácter definitivo. Foi sujeito a alterações consecutivas durante todo o ano letivo, devido a vários fatores, tais como: condições climatéricas, requisição do espaço para alguma atividade da escola, ou visitas de estudo não planeadas no início do ano.

Assim, o PAA traduz-se numa preparação prévia do ensino, levando a uma compreensão e a um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções sobre a organização correspondente do ensino ao longo de um ano letivo.

Para a construção deste instrumento, os aspetos mais importantes a analisar, para além das disciplinas que iria abordar durante o ano letivo, foram os recursos materiais existentes na escola e o espaço que iria utilizar para cada uma. Quanto aos recursos materiais, antes do início do ano letivo, foi-nos proporcionada uma visita guiada à escola, especialmente ao pavilhão desportivo onde iríamos lecionar, na qual foi possível verificar quais as condições existentes tanto a nível de material como a nível de espaços existentes.

Depois de recolher estas informações, passei à elaboração do PA, no entanto o grupo de EF já tinha delineado quais as modalidades a lecionar para cada ano, assim como o número de aulas previstas para cada modalidade (ANEXO I). O grupo de EF teve o cuidado de nos ceder (aos professores estagiários) os espaços apropriados para a lecionação das modalidades escolhidas, mesmo que isso implicasse várias reformulações do mesmo. Tal facto levou a que não fosse necessário revermos as modalidades a abordar em função dos espaços.

4.1.2.2 Unidades Didáticas

A UD tem um lugar indispensável no programa de uma disciplina, tornando-se fundamental na organização do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Bento (2003), estas “são unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico que apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Com a realização do plano de UD para cada modalidade a ensinar, consegue-se organizar a matéria a abordar de um modo sequencial e metodológico, tendo em conta o nível em que os alunos se encontram. Para esse efeito, distribui-se os conteúdos que fazem parte do ensino da modalidade, pelo número de aulas disponíveis para essa matéria. Segundo Bento (2003, p.91), a UD “constitui o nível fundamental de planeamento de ensino (...) devem ser apresentados de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria num espaço temporal”. Cada UD deve caracterizar-se por ser: algo pensado e racionalizado; algo com lógica; algo que deve possuir funções didáticas a exercer durante as aulas e algo ajustável que, pode ser sujeito a constantes alterações durante o ano letivo mediante situações que acabam por surgir.

No entanto, segundo Siedentop (2008) os maiores problemas durante a planificação da UD residem na heterogeneidade dos alunos que constituem as turmas. Enquanto uns possuem algumas limitações, outros possuem competências que lhes permitem atingir níveis superiores. A duração da UD pode variar consoante a quantidade e a dificuldade das tarefas, dependendo também do envolvimento dos alunos.

Contudo, não foi fácil conseguir realizar a UD, devido ao facto de serem muitos conteúdos para o número de aulas que era reduzido. Mas, com o tempo aprendi a simplificar as tarefas, adaptando o ensino à realidade que eram os meus alunos. Estes tornaram-se a minha preocupação central, focando-me em aprendizagens ricas e adaptadas ao nível deles, de modo a que, no final de cada UD, o resultado fosse bastante satisfatório e os objetivos fossem alcançados.

Conseguí obter este sucesso, como é visível numa das reflexões do diário de bordo: “Saí desta aula com o sentimento de dever cumprido. Conseguí observar a evolução da turma desde a avaliação diagnóstica até ao presente e penso que a maioria conseguiu atingir o objetivo que eu tinha estipulado para cada um” (Reflexão do dia 17/11/2016).

Penso que, para obter este sucesso, a análise dos conteúdos e a revisão das matérias é uma das tarefas primordiais para a construção da UD. Logo após a realização da AD, tive sempre a necessidade de rever conhecimentos sobre aquilo que iria abordar em cada aula, por isso recorri a manuais de EF e a documentos fornecidos pelos professores na faculdade, de modo a melhorar os meus conhecimentos sobre o conteúdo a lecionar. Contudo, a situação mais complicada foi gerir a matéria que se encontrava nos Programas Nacionais de EF e a realidade que existente na minha turma residente. Um exemplo desta realidade diz respeito à UD de Andebol (tanto a nível técnico, como a nível tático), onde a turma não correspondia ao nível que já deveria evidenciar (segundo o Programa Nacional). Por este motivo, tentei sempre que o processo de ensino-aprendizagem não ficasse longe das capacidades dos alunos e, simultaneamente, não ficasse muito aquém daquilo que era sugerido pelo programa.

“De acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem (...) do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos” (Bento, 2003, p. 60).

Assim sendo, uma unidade didática (ANEXO II) procura sempre manter uma sequência lógica dos conteúdos a ensinar em cada modalidade. A construção de cada uma teve por base a Estrutura de Conhecimento, as condições que envolvem a aula e o nível em que se encontram os alunos. Foi através desta estrutura, construída por Vickers (1990), que pude tomar as minhas decisões, simplificando a matéria até à leção aos alunos. Para Bossle (2002), a UD assume-se como o segundo nível no que concerne ao planeamento e apresenta uma visão construtora da ação docente, dando organização, direção e coerência aos objetivos delineados anteriormente.

É de salientar que este documento é constantemente reformulado, devido a situações que vão ocorrendo e que assim o obrigam. Às vezes, o facto de os alunos não corresponderem às expectativas e apresentarem muita dificuldade num determinado conteúdo obriga a atrasar o processo e a dedicar

mais aulas à sua exercitação. Algumas visitas de estudo ou atividades, que não estavam inicialmente planeadas, acabavam por condicionar o planeamento previamente concebido.

4.1.2.3 Planos de Aula

O PDA (ANEXO III) é um documento realizado para cada uma das aulas a lecionar, com o objetivo de ajudar o professor na orientação da aula. O plano deve ser realizado antes da aula ocorrer. Segundo Bento (2003), o PDA conduz as reflexões anteriores à realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e do aluno. Este afirma que “tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade), é planificado o seu decurso metodológico e temporal.” (p.63). Neste sentido, o PDA é considerado o terceiro nível do planeamento pois é realizado de acordo com a UD e PAA.

No início do EP, o professor cooperante incutiu a tarefa aos EE de realizar um modelo de PDA em conjunto que nos serviria para o ano letivo completo. Para a realização do mesmo, decidimos recorrer aos modelos que utilizamos nas didáticas na faculdade e retirar o que achamos mais importante de cada um para que o nosso ficasse muito completo, mas, ao mesmo tempo, sucinto. Estas escolhas partiram da ideia de tornar o PDA prático e útil, na medida em que, ao recorrer a ele, conseguíssemos logo ter acesso ao que pretendíamos. Decidimos dividir a aula em três partes distintas: parte inicial, parte fundamental e parte final. Para cada uma destas, existem objetivos comportamentais a definir, situações de aprendizagem a descrever e palavras chave a selecionar em função do conteúdo e, ainda, uma estimativa de tempo para cada um.

A realização dos PDA despertou a necessidade de constante tomada de decisão, que leva o professor a escolher o objetivo geral e específico da aula, a escolha dos exercícios para o conteúdo a abordar, a direção principal das ideias e processos metodológicos.

O desenho da parte inicial da aula contemplava o que se iria explicar aos alunos, de forma sucinta, sobre aquilo que ia acontecer no decorrer da mesma; ou seja, mencionar os conteúdos que iam aprender ou exercitar. Após esta introdução, o plano incluía normalmente um conteúdo de exercitação condizente com a primeira parte da aula.

O planeamento da parte fundamental da aula destinava-se à enumeração, descrição e esquematização dos exercícios a realizar. Esta é a parte da aula onde a tomada de decisão é mais importante, pois decisões mal tomadas podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem, o que implica muito cuidado por parte do professor. Sinto que foi nesta parte que senti mais dificuldades, nomeadamente na escolha dos exercícios mais adequados e que não comprometessem a evolução dos alunos. Por fim, o planeamento da parte final das aulas reservava tempo para uma pequena reflexão com os alunos acerca daquilo que teria acontecido na aula, recorrendo ao questionamento de modo a perceber se a informação transmitida fora também captada por eles.

O facto do PDA ser sempre pensado e construído por mim, fazia com que me sentisse sempre preparada e confiante na sua lecionação. E, com o passar do tempo, percebi que este deveria ser um instrumento prático e simples, que se por algum motivo tivesse de o consultar durante a aula, conseguiria identificar facilmente o que iria lecionar.

Contudo, é essencial que o professor seja capaz de não se cingir rigidamente ao plano, alterando-o, se tal for necessário, para dar respostas às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula.

O meu objetivo foi sempre tomar decisões acertadas quanto às situações de aprendizagem que ia aplicar nas aulas, tornando-as motivantes e desafiantes, para que os alunos se mantivessem empenhados e motivados na mesma.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Instrução e Feedback Pedagógico

A comunicação é imprescindível no cotidiano de todo o ser humano, seja ela através de palavras, gestos ou olhares. Na profissão docente, é sem dúvida uma ferramenta imprescindível para a transmissão de informação entre o aluno e o professor. Esta passagem de informação, no ensino, é denominada de instrução.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), o processo de instrução não se baseia, apenas na exposição e apresentação do que se pretende que o aluno realize, mas abarca, também, comportamentos verbais e não-verbais que estão diretamente ligados aos objetivos da aprendizagem. Os mesmos autores referem que a instrução ocupa um lugar fundamental na estruturação e modificação das situações de aprendizagem e que a eficácia da sua transmissão se encontra relacionada com a aprendizagem obtida pelos alunos. Assim, não basta que os alunos estejam atentos, recebam a informação ou que a retenham e a compreendam; é necessário que o aluno seja capaz de a aceitar, que seja persuadido pelo professor e que, conseqüentemente, adira às situações de aprendizagem que foram propostas (Rosado & Mesquita, 2011).

O processo de instrução é constituído por vários comportamentos que podem ser verbais ou não verbais, fornecidos em diferentes momentos: a exposição; a explicação que é dada antes da prática; o FB pedagógico transmitido durante a prática; e, uma possível análise da prática, realizada no final da prática.

No decorrer da EP, tentei ser sempre bastante sucinta na minha instrução, referindo os aspetos que achava mais importantes para a tarefa e o objetivo de cada uma. Procurei interligar o que tinha já lecionado com o novo conteúdo que iria ser abordado, para que os alunos percebessem o propósito daquilo que estavam a trabalhar e que entendessem que todo este processo é uma sequência lógica.

Um dos aspetos que acho bastante importante nas aulas é a demonstração, porque, como diz o velho ditado, “uma imagem vale mais do que mil palavras” e, como afirmam Rosado e Mesquita (2011, p. 73), “retemos,

por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos;”. Quando me sentia à vontade na modalidade que estava a lecionar, era eu que demonstrava o exercício, pois acho bastante importante que os alunos sintam que o professor também é capaz e que sabe realmente fazer aquilo que está a instruir. Em concordância com Rosado e Mesquita (2011), com alguma frequência, deverá ser o professor a realizar a demonstração, já que isso pode contribuir para a criação de uma imagem mais positiva de si e da modalidade desportiva em causa. Nas modalidades em que sentia mais dificuldades, chamava alguns alunos para servirem de exemplo na demonstração da tarefa pretendida.

Ao longo da aula, mais propriamente na realização dos exercícios, surge a necessidade da emissão do FB pedagógico, que é o comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, e que tem por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978). O FB deve estar ao serviço da formação do praticante, para desenvolver as competências motoras, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, promover a participação ativa e o entusiasmo pela prática desportiva. Assim, o FB consiste na intervenção realizada pelo professor face ao desempenho do aluno, tendo em vista a obtenção de um ensino eficaz (Januário, 1996). O conteúdo informativo do FB é classificado em duas categorias: o conhecimento da performance, direcionada para o conhecimento do conteúdo centrado na execução dos movimentos (processo); e, o conhecimento do resultado, que concerne ao produto obtido através da execução da habilidade (Rosado & Mesquita, 2011). A emissão do feedback deve ter uma sequência lógica de comportamentos: primeiro realiza-se a observação e identificação do erro na prestação; de seguida toma-se a decisão, ou seja, reagir ou não reagir, se reagir devemos encorajar o aluno; a terceira etapa é emitir o feedback pedagógico; logo de seguida devemos observar as mudanças ou não no comportamento motor do aluno e, por fim, observar uma nova tentativa do gesto e transmitir um novo feedback pedagógico (Piéron & Gonçalves, 1982). O FB pode, ainda, ser dividido em duas fases: a fase de diagnóstico e a fase de prescrição. A fase de diagnóstico

consiste na identificação do erro, na deteção da sua natureza, na perceção da sua importância, e na identificação das respetivas causas. O diagnóstico tem subjacente uma comparação entre a prestação desejada e a prestação realizada, sendo esta ação realizada numa fração de segundo; ou seja, é obrigatoriamente necessário dominar os conteúdos a observar. Assim, a qualidade do processo de diagnóstico irá determinar, em grande medida, a qualidade da intervenção de prescrição que se segue.

Durante o EP, tentei emitir vários tipos de FB, embora muitas vezes tivesse dificuldade em conseguir observar tudo e poder dar o *feedback* ao aluno. Quando toda a turma cometia o mesmo erro, e o FB era para o grupo tornava-se mais fácil geri-lo, mas quando tinha de o fazer de forma individualizada para os diferentes alunos, tornava-se difícil atender à necessidade de todos e de cada um.

No EP tentava não fornecer muitos *feedbacks* prescritivos, mas em alguns casos, como por exemplo, no badminton, onde as técnicas de batimento era o foco principal, o *feedback* tinha de ser prescritivo para que os alunos percebessem a técnica ideal para cada batimento. Pretendia que o meu *feedback* fosse mais de questionamento, para poder colocar os alunos a pensar no que teriam de fazer e aquilo que não estavam a fazer corretamente. Enquanto professora estagiária, vi o questionamento como uma forma de aproximação aos meus alunos, cedendo-lhes a oportunidade de intervenção na aula e evitando que as minhas instruções fossem uma linha de sentido único dirigida de mim para a turma. Outra situação em que o recurso ao questionamento existiu foi no chamado “congelamento” da situação de jogo, em que os alunos se mantinham exatamente nas posições em que estavam aquando do momento da interrupção, e os questionava sobre o que estava errado. O objetivo era obrigar os alunos a realizar uma leitura do que tinha acontecido previamente no jogo, para que à posteriori fossem capazes de melhorar e desenvolver a sua perceção do jogo. Desta forma, o aluno construía a sua própria aprendizagem e tornava-se mais autónomo, encontrando respostas para resolver os problemas através do questionamento e da descoberta guiada. A minha maior frustração enquanto professora era realizar

a emissão de FB e os alunos não conseguirem corresponder ao que lhes era transmitido, não sendo capazes de alterar o seu comportamento. Isto levou a que eu sentisse necessidade de melhorar a qualidade e quantidade do FB que emitia.

Em suma, é fulcral transmitir aos alunos *feedbacks* significativos e avaliar os seus efeitos, porque sem consciência dos resultados a prática tem pouco valor e o conhecimento dos resultados é uma fonte decisiva de motivação dos alunos. Por outras palavras, o FB pedagógico deve estar ao serviço da formação do praticante, do desenvolvimento das competências motoras, da autonomia, da responsabilidade; deve promover a participação ativa e o entusiasmo pela prática desportiva.

4.1.3.2 Gestão da Aula

A gestão da aula é um dos fatores mais importantes para que se consiga fornecer aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. A gestão dos aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é fundamental para a criação de ambientes positivos de interação e de aprendizagem, envolvendo aspetos como a boa gestão das regras, das rotinas, das expectativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação (Doyle, 1986).

De modo a que um sistema de tarefas se torne eficiente, devem criar-se regras e rotinas do que consideramos comportamentos apropriados e inapropriados para a aula. As regras têm por base regular as interações entre os intervenientes, servindo para manter uma segurança física e emocional e promover a atenção e participação dos alunos. Acredito que as rotinas permitam aos alunos perceber o comportamento que devem adotar nas diversas situações de aprendizagem, de maneira a que a aula se torne mais dinâmica e não existam muitos tempos mortos ou paragens que comprometam o normal funcionamento da aula. Por este motivo é que a gestão da aula passa pela aplicação de regras e rotinas que levem ao seu bom funcionamento. As regras e rotinas aplicam-se às situações de organização, ao estabelecimento

de normas de conduta, à repreensão de comportamentos desviantes, à supervisão e controlo das atividades da aula.

A criação de regras e rotinas foi uma preocupação desde o início do EP. Então, em conjunto, no NE, criamos um documento onde descrevemos o regulamento da disciplina, que foi lido na primeira aula de cada um de nós. A necessidade de criarmos estas regras e rotinas, desde a primeira aula, serviu para que os alunos percebessem que havia regras a cumprir e éramos nós quem as controlavam. Neste primeiro dia foram mencionados alguns aspetos, nomeadamente: 1. Respeitar sempre o professor e os colegas; 2. Os alunos deverão estar devidamente equipados (sapatilhas, t-shirts e calções); 3. É proibido o uso de brincos, colares, relógios ou acessórios que possam colocar a sua segurança e a dos colegas em risco; 4. Cabelos grandes têm de estar sempre amarrados; 5. Os alunos têm 5 minutos de tolerância para estarem prontos a iniciar a aula; 6. No início da aula, todos os alunos se reúnem com o professor; 7. Todos os equipamentos eletrónicos (telemóveis, tablets, computadores), são proibidos na aula; 8. Quem não realiza a aula deve estar sentado a realizar a tarefa dada pelo professor; 9. Só podem utilizar o material da aula com a autorização do professor. Novas regras eram introduzidas, dependendo da modalidade que estava a ser abordada. Por exemplo, relativamente ao futebol ou basquetebol, no início da aula, as bolas eram colocadas dentro de um arco e os alunos só poderiam pegar nelas à ordem do professor. No decorrer da aula, sempre que terminava uma tarefa, os alunos dirigiam-se a mim e voltavam a colar as bolas no arco para ouvirem a explicação do que iriam fazer de seguida.

Quanto à gestão do tempo de aula, o objetivo do professor passa por aumentar o tempo de atividade motora do aluno. A nossa função é tentar reduzir ao máximo o afunilamento do tempo, otimizando o tempo disponível para a prática da tarefa e o tempo potencial de aprendizagem. De acordo com Tousignant e Siedentop (1983), a preocupação com o tempo de gestão da aula passa pelo controlo do tempo de informação, tempo de transição, tempo disponível para a prática, tempo útil da aula e, ainda, pela análise específica da atividade dos alunos. No que diz respeito ao tempo de informação transmitida

do professor para os alunos, penso que esta não foi a minha maior dificuldade no EP. Tentei focar-me na informação essencial, de modo a que esta fosse sucinta, clara e concisa, para colocar logo os alunos na realização do exercício, sem que estes dispersassem muito. Quanto ao tempo de transição, ou seja, o tempo gasto na organização ou mudança da atividade, procurei utilizar formas de organização de exercícios onde o material fosse colocado no início da aula e pudesse prevalecer durante toda a aula, sem que fosse necessário realizar grandes alterações. Como chegava sempre antes da aula começar, preparava antecipadamente e organizava a disposição de todo o material. Por fim, as minhas preocupações com o tempo útil da aula, ou seja, o tempo que os alunos estão no recinto da aula, retirando o tempo que têm para se equiparem e desequiparem (Tousignant & Siedentop, 1983). Este, infelizmente, é o que se reduz mais nas aulas, pois, nas aulas que tinham 90 minutos, acabava por só poder planear para 70 minutos e as de 45, só eram planeadas para 25 minutos. Similarmente à análise da atividade do aluno, referimo-nos ao tempo de espera, tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem. O tempo de espera refere-se ao tempo que os alunos aguardam a sua vez para realizar os exercícios da aula (Tousignant & Siedentop, 1983). O facto de a turma residente não ser muito numerosa fez com que os tempos de espera não fossem muito alongados, à exceção da ginástica de aparelhos, em que apenas tínhamos um aparelho por turma, e aí o tempo de espera alongava-se um bocadinho mais que o habitual. Nas restantes modalidades, as situações de aprendizagem eram planeadas de modo a que todos estivessem em exercitação. O tempo de empenhamento motor, que é o tempo em que os alunos estão em atividade motora (Tousignant & Siedentop, 1983), não foi sempre conseguido de forma eficiente. Pois, nem sempre os alunos percebiam o que eu pretendia que eles fizessem, muitas vezes devido a comportamentos inapropriados, tais como falarem, não estarem atentos à instrução ou demonstração, brincarem uns com os outros. O facto de os estar constantemente a chamar à atenção, levava a que o tempo se dissipasse rapidamente. Por fim, o tempo potencial de aprendizagem, que é o tempo que os alunos passam ativamente envolvidos na tarefa, com uma taxa de sucesso

adequada (Tousignant & Siedentop, 1983). Para que este tempo fosse maximizado, procurei delinear algumas estratégias, tais como: 1. Adequar o grau de dificuldade dos exercícios aos níveis de habilidade dos alunos; 2. Organizar a aula de forma a que todos estivessem em atividade motora; 3. Aproveitar a instrução para lhes transmitir os critérios de êxito fundamentais; 4. Emitir atempadamente FB de forma a corrigir os erros mais importantes.

Assim, ao longo do meu EP percebi o quão importante é implementar desde do início as regras e as rotinas na aula, bem como visualizar a organização da aula e planeá-la para que os alunos não dispersem de tarefa para tarefa para que a aula prossiga de forma eficaz e promova o processo de ensino-aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

A avaliação é um processo contínuo que decorre ao longo do ano letivo, de modo a identificar os progressos ou retrocessos dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Este processo pode ser entendido como uma tarefa de recolher, analisar e interpretar diversos elementos reunidos ao longo do tempo acerca de um produto ou sistema de ensino, no sentido de verificarmos em que medida foram alcançados os objetivos que foram previamente estabelecidos (Rosado, 2002). Neste sentido, a avaliação tem determinadas funções, não só para os alunos e a aprendizagem, mas também para os professores e o ensino. A avaliação serve para aferir as necessidades, as lacunas, os progressos e os resultados de aprendizagem dos alunos. A avaliação serve também para contextualizar as formas e estratégias aplicadas nas aulas pelo professor, levando a uma reflexão que pode levar a novas orientações e metodologias a aplicar na sua prática. O processo de avaliação dos alunos pode ocorrer em três momentos distintos: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS).

A AD tem como objetivo orientar o professor para a realização do planeamento, através da perceção da situação onde se encontram os alunos, de modo a ajustar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem à realidade da turma. Segundo Bento (2003), esta é normalmente realizada no início de

cada UD, com o sentido de diagnosticar o nível geral da turma e colocar os demais alunos em grupos ou níveis de aprendizagem que sejam adequados às suas capacidades. Em concordância com o autor referido, as avaliações diagnósticas realizadas por mim foram sempre efetuadas no início de cada UD. Para auxiliar e facilitar esta tarefa, construí sempre uma grelha de avaliação diferente para cada UD. Na primeira AD que tive de fazer, fiquei de imediato assustada, porque nem o nome dos alunos sabia e tinha noção de que isso ia dificultar, e muito, o meu trabalho. Foi então que tive a ideia de realizar uns dorsais com os números de 1 a 20 e dar ao aluno que correspondia cada número. Isto foi uma mais-valia, pois apesar de não os conhecer, tinha a certeza de que cada avaliação que fizesse iria corresponder à pessoa certa. Colmatada esta dificuldade inicial, o problema passou a ser observar diversos conteúdos a serem realizados por cada aluno e, com isto, conseguir um registo esclarecedor sobre o que cada um era capaz de realizar. Em determinados momentos, eu queria observar um critério específico que fazia parte da grelha de avaliação, e percebia que a minha atenção já estava direcionada para algo completamente diferente. Este processo foi melhorando ao longo do ano letivo, através de estratégias como colocar menos critérios de avaliação na grelha de observação e conseguir focar a minha atenção naquilo que realmente era importante. Apesar deste ser um processo complexo, cada vez consigo perceber melhor a importância do mesmo, pois foi através dele que consegui planejar todo o processo de ensino-aprendizagem e adequá-lo às dificuldades da minha turma.

“Contudo, acho que coloquei demasiados critérios para avaliar os alunos, o que dificultou essa tarefa. Aqui senti que a falta de experiência me prejudicou; pois, apesar de ter conseguido avaliar os alunos, acho que a tarefa só foi facilitada pelo facto de os alunos estarem todos ao mesmo nível e num nível básico. Se este facto não se verificasse, penso que 45 minutos não seria o suficiente para cada modalidade, segundo aquilo que eu tinha planeado observar.” (Reflexão 22/09/2016)

No que concerne à AF, esta consiste num processo contínuo ao longo do ano letivo, onde os alunos são constantemente observados pelo professor,

no decorrer das aulas. A AF, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação às dificuldades dos alunos. No decorrer do ano letivo, não lecionei nenhuma aula que fosse exclusivamente direcionada para a realização da AF, de um modo formal. Assim, realizei esta avaliação em todas as aulas, através da observação dos alunos durante as tarefas, realizando apontamentos apenas daquilo que achava necessário. Esta opção deveu-se ao facto de o número de alunos da minha turma ser reduzido e eu conseguir perceber rapidamente os níveis em que cada um se encontrava. No entanto, as observações e apontamentos que ia retirando, refletiram-se em atividades de grande importância, que acabavam por me auxiliar na AS, sempre que estava em dúvida.

A AS fornece um resumo da informação disponível e procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Rosado & Silva, 1999). Esta caracteriza-se por ser um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências, capacidades e atitudes dos alunos (Bento, 2003). É nesta avaliação que o professor percebe se houve ou não progressão do aluno desde a comparando aquilo que ele fazia anteriormente e o que passou a ser capaz de fazer após toda a UD, apurando, assim, se os objetivos estipulados foram ou não atingidos. Da mesma forma que na AD, na AS, elaborava uma grelha com todos os critérios que iria observar. Estes eram normalmente avaliados numa escala de 0 a 5, que, posteriormente, era convertida numa nota final de 0 a 100%. A maior dificuldade que senti foi o tempo. Às vezes tornava-se complicado realizar a avaliação a todos os alunos nos limites de tempo da aula. O facto de ter alunos em constante movimento, de serem indisciplinados e das suas ações não corresponderem àquilo que eu tinha estipulado, acabava por me complicar a observação de um determinado critério. Porém, a AS não me trouxe grandes dificuldades, apesar de estar constantemente preocupada com a eventualidade de poder ser injusta com algum aluno e prejudicar um em relação a outro. No entanto, observar poucas vezes o movimento e a dificuldade de perceber se o

aluno cumpriu com as componentes críticas acabam por complicar este processo.

Em suma, considero que a minha maior dificuldade foi descobrir se o processo de avaliação era ou não concretizado da melhor forma, sem prejudicar ou beneficiar algum aluno. Por isto é que este processo se caracteriza pela sua complexidade em busca da igualdade no momento da concretização. Desta forma, tentei sempre analisar o contexto em que estava inserida e a matéria de ensino em questão, adotando uma posição coerente e imparcial que me permitia verificar a evolução de cada aluno.

4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Segundo as Normas Orientadoras do EP, “esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante-estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local (...)” e tem por objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (p. 6). Neste sentido, este capítulo retrará as atividades/experiências vividas fora do contexto de aulas que considere mais relevantes para o meu EP, ou seja, o Desporto Escolar, as atividades organizadas e a direção de turma.

4.2.1 O Desporto Escolar (DE)

O DE tem como objetivo promover o acesso à prática desportiva regular, contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, fomentar estilos de vida saudáveis, e cultivar valores e princípios associados a uma cidadania ativa

A atividade desportiva desenvolvida ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas que contribuem para o desenvolvimento

global dos jovens. O DE é, por isso, um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade; espírito de equipa; disciplina; tolerância; perseverança; humanismo; verdade; respeito; solidariedade e dedicação.

Segundo o Programa do Desporto Escolar 2013-20175, “O Desporto Escolar revela-se de extrema importância nas escolas, tornando mais “rica” a sua oferta educativa, sendo para muitos alunos a única oportunidade de acesso à prática desportiva formal, não formal e informal” (p.6).

No início do EP, o PC comunicou-nos que a escola dispunha de algumas modalidades de DE, como atletismo, ginástica acrobática, ténis de mesa e badminton. Destas modalidades, o PC deu-nos a escolher a opção de que mais gostássemos ou com que mais nos identificássemos, para a acompanhar durante todo o ano letivo. A minha escolha foi o atletismo, embora não fosse uma modalidade em que me sentisse muito à vontade. Achei que, de todas era aquela em que me podia enquadrar melhor. Inicialmente, comecei por assistir aos treinos dados pelo professor responsável pela modalidade, depois foi-me proposto ir para outra escola do agrupamento, onde se inseria a turma partilhada, dar os treinos sozinha, porque não tinham nenhum professor disponível para o fazer, mas tinham alguns alunos inscritos. Decidi aceitar este desafio, o que exigiu de mim um estudo aprofundado sobre como se ensinava as diferentes modalidades inseridas no atletismo. Para isso, recorri aos documentos fornecidos na didática de atletismo. Posso dizer que foram os meus aliados nesta aventura. Os treinos ocorriam uma vez por semana e tinham cerca de 7 alunos. Relativamente às competições em que os alunos participavam, não tive oportunidade de ir a nenhuma, pois coincidiam com o trabalho que tinha fora da escola ao fim de semana.

Apesar das dificuldades, sinto que esta experiência foi muito gratificante, primeiro pelo facto de ter a oportunidade de lecionar várias modalidades diferentes, não abordadas nas turmas que lecionei; em segundo, porque, a nível profissional, arrecadei mais conhecimentos acerca do atletismo, o que se torna bastante útil para algum trabalho futuro; por último, porque os alunos estavam bastante motivados, ficavam entusiasmados com os treinos que

preparava para eles, e todo este ambiente fazia com que ficasse bastante contente e com a sensação de dever cumprido, por valorizarem tanto o meu trabalho.

4.2.2 “Hi! Great home school”

“Hi! Great home school” foi o tema de um intercâmbio que tive oportunidade de realizar com a escola, durante uma semana em Itália. Neste programa participaram vários países como Portugal, Espanha, Itália, Polónia, Hungria e Turquia. Em cada dia tínhamos um tema diferente a debater e íamos conhecendo parte de como funcionava o ensino em cada país. Nisto percebi que o nosso país está muito aquém de países como Itália, ou mesmo a nossa vizinha Espanha. Isto porque, os alunos têm todas as aulas na parte da manhã e todas as tardes livres para ter atividades extra curriculares e aprender novas habilidades. Nós, por cá, acabamos por nos focar tanto na parte escolar que nos esquecemos que os alunos estão um dia completo fechados em salas de aula e o pouco tempo que lhes resta têm de continuar ligados à escola a estudar ou a realizar qualquer trabalho que, nós professores, mandamos fazer. Esquecemo-nos muitas vezes que a parte social, a diversão, o desporto fora das aulas são tão importantes para o bem-estar físico e mental das nossas crianças. Claro que, por outro lado, na Turquia, ainda me choca o facto das crianças do sexo feminino continuarem a ser inferiorizadas e não poderem ter aulas juntamente com as do sexo masculino. Aprendi que a escola deve ser um espaço privilegiado para construir uma democracia afetiva no sistema de relações entre pares baseado no afeto e não na força que respeita os individuais. Há muitas ideias negativas em relação às crianças, o problema a resolver é encontrar a forma de fazer com que as nossas regras não colidam com os outros.

Outro tema em que acho que aprendi muito foi quando falamos das emoções dos professores, que cada vez são mais lembradas, mas, ao mesmo tempo, desvalorizadas, pelo menos no nosso país. No entanto, os professores que têm competência emocional conseguem trabalhar sem comprometer a sua saúde, pois identificam muito mais rapidamente as suas

próprias emoções, bem como a dos outros, de forma que tendem a criar rapidamente empatia, evitando deteriorar o ambiente da sala de aula.

Em suma, o facto de ter viajado e ter conhecido algumas perspetivas de ensino, usadas em culturas diferentes da nossa fez-me adquirir uma nova visão em relação ao meu próprio método de trabalho enquanto professora.

4.2.3 As atividades organizadas

4.2.3.1 “Caminhada à Franqueira”

A “Caminhada à Franqueira” foi uma atividade proposta pelo NE, direcionada para todos os alunos e professores da ESB e realizada no dia 6 de junho de 2017.

O principal objetivo desta atividade era promover a atividade física como forma de adquirir hábitos de vida saudável. Como objetivos específicos, a caminhada tinha como propósito incentivar os alunos a realizar atividade física fora do contexto escolar, promover a socialização e o convívio entre alunos e professores e consciencializar os alunos da importância de hábitos alimentares saudáveis.

No final da caminhada, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma aula de zumba, lecionada por um instrutor de zumba de um ginásio local, e ainda usufruir de um momento de lazer, onde puderam aproveitar para lanchar e conhecer melhor o local.

A organização da atividade começou pela elaboração do projeto submetido a aprovação do conselho pedagógico. Depois de aprovado, o NE começou por elaborar os cartazes de divulgação da atividade e criou as fichas de inscrição, para saber quantos participantes iriam integrar a atividade. O passo seguinte foi delinear qual o melhor trajeto a realizar para chegar ao destino projetado e também saber o que seria necessário para a aula de zumba.

No dia da atividade, os alunos estavam bastante entusiasmados, pois já a tinham realizado em anos anteriores e desejavam voltar a repeti-la. Estava uma manhã com ótimas condições climáticas e o percurso em si era um

pouco difícil, mas todos conseguiram completar a caminhada, mostrando satisfação com a conclusão da atividade. O convívio que ocorreu durante a caminhada permitiu conhecer outros alunos que não pertenciam às turmas dos EEs e também conviver com outros professores de outras áreas de ensino. A aula de zumba foi também uma atividade diferente das que os alunos normalmente realizam na escola e foi bem acolhida não só pelos alunos, mas também pelos professores.

“Chegamos à escola com a sensação de dever cumprido, com sucesso e com a certeza de que todo o trabalho foi compensado com a evidência de satisfação transmitida pelos participantes. Tudo correu nos conformes e de acordo com aquilo que ambicionamos e preparamos...” (Reflexão 06/06/2017)

4.2.4 O papel do Diretor de Turma (DT)

Nos dias de hoje, o DT tem sido colocado no centro do trabalho de coordenação pedagógica a desenvolver com os alunos para promover o sucesso educativo, tornando-se num líder pedagógico dos seus pares e interligando a escola e a família (Favinha et al., 2012). O DT tem um conjunto de funções interligadas com os alunos, os professores do conselho de turma e os encarregados de educação. Este tem a função de coordenação dos comportamentos dos alunos e mediação/articulação entre professores e entre professores/alunos. A atuação do DT junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer, enquanto a ação junto dos professores seja mais modesta. Ela é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes. As funções do DT estão também, divididas em duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Isto é, por um lado, o DT é um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola, a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma, a que preside. A coordenação deste conselho deve ter sempre em conta:

“a estruturação das atividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades; a

definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, o seu contexto socio-económico e cultural e o seu percurso escolar anterior; o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares; a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar” (do Céu Roldão, 2007, pp. 4, 5).

De modo a tornar as suas funções mais eficazes, o DT deve conhecer o passado escolar dos alunos, conhecê-los individualmente, bem como a forma como se organizam na turma; identificar os que têm mais dificuldades, analisar os problemas de inadaptação e apresentar propostas de solução; identificar as necessidades de cada um, interesses e hábitos de trabalho, com vista a um eficaz envolvimento dos alunos nas tarefas escolares; detetar e tentar solucionar atempadamente os problemas entre os alunos ou entre os alunos e os professores. A comunicação entre o DT e os professores também é bastante importante, de modo a fornecer aos professores da turma as informações recolhidas sobre os alunos e as suas famílias; caraterizar a turma no início do ano; discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as caraterísticas da turma; solicitar informações sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos; e informá-los sobre os mesmos assuntos. Não podemos descurar o papel dos encarregados de educação e o elo de ligação/comunicação que o DT deve ter com os mesmos. O DT deve informar o encarregado de educação sobre a assiduidade e o aproveitamento dos seus educandos, comunicar a realização de visitas de estudo, entre outros aspetos.

O DT deve organizar e manter atualizado o dossier de direção de turma; registar semanalmente as faltas dos alunos; preparar e coordenar as reuniões do conselho de turma e organizar as respetivas atas; preparar os conselhos de turma de avaliação e, após as mesmas, verificar pautas, fichas biográficas e

termos; e ainda coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto curricular de turma.

Durante o EP tive oportunidade de acompanhar algumas funções. Fui convidada a participar em reuniões com os encarregados de educação. No que concerne à administração, não realizei nenhuma ata, mas tive a oportunidade de ler e perceber como é que a DT da minha turma residente as realizava. Quanto a conhecer mais os alunos e perceber quais as suas dificuldades, tive a oportunidade de avaliar os questionários feitos no início do ano aos alunos; também dialogava várias vezes com a DT, que me informava se algum aluno estava com problemas, quer a nível pessoal ou escolar e tudo o que achasse pertinente saber.

Após o término desta tarefa, penso que o DT deve ser um docente experiente, que conheça bem a comunidade educativa e tudo o que a envolve e, acima de tudo, que esteja preparado para a realização desta árdua tarefa. Isto porque sinto que eu própria não teria essa capacidade, o facto de ser inexperiente iria trazer-me várias dificuldades e poderia não desempenhar este cargo da melhor forma.

4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Segundo as Normas Orientadoras do EP, o desenvolvimento profissional tem como objetivo “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/ reflexão/ ação) ” Assim, “esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (p. 7).

Para o desenvolvimento profissional, a formação académica dada pela FADEUP foi fundamental, tanto a nível de didáticas como outras unidades

curriculares como: Desenvolvimento Curricular, Didática do Desporto, Investigação em Educação, Profissionalidade Pedagógica, Psicologia da Educação e Gestão e Cultura Organizacional da Escola visto que abordaram vários temas importantes para a nossa ação na escola.

A tarefa inicial que contribuiu para este desenvolvimento profissional foi a elaboração do Projeto de Formação Individual (PFI), no qual pude delinear os meus objetivos para o EP, assim como as estratégias que iria utilizar, as possíveis dificuldades, os recursos que tinha e ainda as estratégias de controlo dos meus objetivos. Penso que este documento foi uma mais-valia para a reflexão acerca do processo formativo e para a realização do relatório de estágio.

No que diz respeito à reflexão, ao longo de toda a minha formação na FADEUP, fui ouvindo falar da importância do professor ser um profissional reflexivo. Segundo Alarcão (1996, p. 175) “ser-se reflexivo é ter-se a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. A mesma autora afirma que a reflexão é uma forma especializada de pensar, implicando uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica. Esta autora considera ainda que a reflexão é um processo que evidencia os motivos pelos quais as nossas ações e convicções são justificadas, bem como acaba por iluminar as consequências a que elas nos conduzem. Neste sentido, a forma como as nossas conceções, ideais e objetivos são pensados acabam por se refletir na nossa ação, na forma como agimos. O ato de agir, está então ligado intrinsecamente àquilo em que acreditamos, tornando-se apenas possível ao professor detetar os seus erros, através de constantes reflexões anteriores e posteriores ao momento da prática. Estas reflexões são bastante importantes na medida em que auxiliam o docente na reformulação do seu modo de pensar e agir, e dessa forma introduz matéria nova na construção da sua identidade profissional. Assim sendo, a reflexão acaba por se basear na vontade, no pensamento, nas atitudes de questionamento e curiosidade, na procura da verdade e da justiça, sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combinando a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade

inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, unindo cognição e afetividade num ato específico e próprio do ser humano (Alarcão, 2001). Assim, penso que se torna bastante importante que o EE crie o hábito reflexivo, tanto ao longo da sua formação, como da sua vida futura, para desenvolver o seu modo de agir, pensar e avaliar a sua atividade.

Então, os diários de bordo serviram para isso mesmo, eram utilizados com o intuito de promover a reflexão no EE. Neste sentido, as reflexões presentes no diário de bordo deixaram de ser apenas uma descrição do que ia decorrendo ao longo das semanas de estágio e tornaram-se num local de refúgio e de desabafo das dificuldades que iam aparecendo. Era o local onde expunha todos os problemas e alguns casos excecionais que iam surgindo e que eu procurava ultrapassar através da constante tomada de decisão e da procura de soluções. Com isto, percebi que é através da reflexão que nos podemos tornar cada vez melhores profissionais, pois quando refletimos sobre algo que fazemos, seja uma ação, ou mesmo uma atitude, acabamos por perceber o que está bem ou o que está mal e, posteriormente, atuamos em função disso. Esta análise só é feita porque utilizamos os conhecimentos que já possuímos, não só os que adquirimos através da formação, mas também os provenientes de experiências vividas anteriormente.

Com o término do EP, percebo a importância da escrita dos diários de bordo, não por serem obrigatórios, mas por se terem tornado um local de desabafo, onde podia assumir os erros cometidos, sem qualquer julgamento, e onde podia contar também o que me deixava mais feliz no final de cada aula. Isto, fez com que procurasse sempre a melhor resolução dos meus problemas e com isso me tornasse melhor profissional.

Ao longo deste ano aprendi bastante, não só a nível de conhecimentos, mas pelo facto de partilhar e trocar experiências com professores com alguns anos de carreira, que se mostraram sempre disponíveis para me ajudar no que precisasse. Aqui, percebi que os professores têm todos métodos de ensino diferentes, mas sempre com o mesmo foco: ensinar.

O EP foi bastante enriquecedor para mim, pois para além de docente fui também aluna e sempre disponível para adquirir novos conhecimentos e

reconstruir alguns, principalmente através da experiência e dos erros cometidos. Tenho a noção de que estes erros aconteciam maioritariamente devido à falta de experiência, mas foram uma mais-valia, porque com eles aprendi a ser melhor, a crescer e a construir o meu futuro como docente.

Outra tarefa que considero importante para este crescimento, foi a realização do estudo de investigação. Particularmente, porque parti de um problema que acontecia na minha turma residente (falta de motivação dos alunos). Senti a necessidade de alargar este estudo a outras turmas da ESB, pela curiosidade e interesse em perceber como é que a atuação do professor se refletia na motivação dos alunos para a prática da aula. Desta forma, de seguida apresento o estudo efetuado no EP, focado na motivação dos alunos segundo o método de ensino do professor nas aulas de EF

5 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM O ESTILO DE ENSINO DO PROFESSOR

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar os fatores motivacionais dos alunos para a prática das aulas de Educação Física, tendo em conta: 1) Estilos de ensino; 2) os ciclos de ensino (3º ciclo e secundário); 3) o sexo dos alunos. Participaram no estudo 114 alunos do agrupamento de escolas do distrito de Braga. Para a recolha de dados, utilizou-se um questionário adaptado de Goudas, Biddle e Fox (1994), acerca da teoria da autodeterminação. A análise de dados foi efetuada através da estatística descritiva e inferencial, recorrendo a testes de comparação de médias (t-teste de Student e ANOVA unidirecional). Os resultados referem que os alunos do 3º ciclo apresentam maior motivação intrínseca comparados ao do secundário, os estudantes do sexo masculino apresentam maior motivação intrínseca do que as do sexo feminino e que os alunos são mais motivados quando o professor utiliza o estilo de ensino por comando.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO, TEORIA DE AUTODETERMINAÇÃO, ESTILOS DE ENSINO.

Abstract

The present study had as a goal, to analyze the motivational factors of the students for the practice of Physical Education classes, taking into account: 1) The teaching styles ; 2) The Teaching Grades (Middle and High School); 3) Students Gender.

A total of 114 students from the Braga district school group participated in the study. For data collection, a questionnaire adapted from Goudas, Biddle and Fox (1994) on the theory of self-determination was used. The data analysis was performed through descriptive and inferential statistics, using Student t-test and One-way ANOVA. The results show that Middle School students have higher intrinsic motivation compared to High school; Male students have higher intrinsic motivation than female students; And that students are more motivated when the teacher uses the teaching style by command.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, MOTIVATION, SELF-DETERMINATION THEORY; TEACHING STYLES

5.1 Introdução

Hoje em dia e com o avanço tecnológico, os aparelhos eletrônicos são dos maiores recursos utilizados pelos adolescentes. Estes acabam por interferir nas suas preferências a nível de diversão e também a nível a sua formação. A escola precisa de verificar a sua capacidade de se adaptar aos atuais contextos tecnológicos, aos novos processos e às mudanças na relação de professor-aluno (Santos et al., 2014). Este é mais um dos desafios que se impõe aos professores de EF, onde as aulas que não sejam realizadas desta forma tão atrativa podem levar a falta de motivação por parte dos alunos. Para que este desinteresse possa ser atenuado, é importante oferecer opção de escolha aos alunos e dar-lhes alguma autonomia, de modo a que a instrução do professor resulte em respostas positivas por parte dos alunos (Chang et al., 2016). Neste sentido, Amado et al. (2016) afirmam que a maneira como o professor organiza as suas aulas, como envolve os alunos na tomada de decisão, as alternativas que oferece, o facto de reconhecer os sentimentos dos alunos e fornecer *feedbacks* de qualidade, todos estes são aspetos que contribuem para a motivação dos alunos envolventes.

Torna-se importante salientar que as atividades que a escola proporciona interferem com processos cognitivos, como a capacidade de atenção, concentração, processamento de informação, raciocínio e resolução de problemas. E, devido a todas estas características cognitivas, estar a aplicar conceitos gerais sobre a motivação do individuo no ambiente escolar não seria apropriado sem considerarmos as singularidades deste ambiente (Boruchovitch, 2001).

A motivação pode ser o fator principal a influenciar o comportamento de um aluno no processo de ensino aprendizagem, pois ela influencia muitos aspetos comportamentais, permitindo o envolvimento nas atividades que se relacionem com a aprendizagem, o desempenho e a atenção (Gouveia, 2007).

Segundo Gouveia (2007), sem a presença de motivação nas aulas de EF, os alunos não exercerão as atividades, ou não executarão as tarefas propostas. Assim, no presente estudo pretende-se identificar os níveis motivacionais dos alunos do 3º ciclo e secundário para a prática das aulas de Educação Física, considerando vários fatores, o sexo, o ciclo de ensino, a prática desportiva fora do âmbito das aulas de EF, e o estilo de ensino utilizado pelo professor.

5.2 Enquadramento Teórico

5.2.1 Motivação

Quando falamos de motivação é importante recuar um pouco no tempo e saber a origem desta palavra. Neste sentido, motivação provém do latim *move* e, segundo o dicionário de língua portuguesa, é o ato de motivar, de despertar o interesse para algo e é o conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém, processo este que desencadeia uma atividade consciente.

A motivação é definida como o impulso suscitado por algum fator, podendo esse impulso ser causado por fatores externos ou internos. Isto leva-nos à distinção da motivação intrínseca da motivação extrínseca. Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca refere-se à realização de uma atividade para o prazer e satisfação derivada dela, enquanto a motivação extrínseca se refere a empenhar-se numa atividade como um meio para um fim. Isto é, uma pessoa intrinsecamente motivada é movida a atuar pela diversão ou pelo desafio, em vez de responder a impulsos, pressões ou recompensas externas, que é o caso da motivação extrínseca. Neste sentido, a motivação intrínseca acaba por contrastar com a motivação extrínseca, pelo gozo que a própria atividade fornece à pessoa.

Ao contrário de algumas teorias que veem o comportamento extrinsecamente motivado como sendo uma variável não autónoma, a teoria da autodeterminação diz-nos que a motivação extrínseca pode variar muito no grau em que é autónoma (Deci e Ryan 2000).

No que concerne ao contexto escolar, a motivação é um fator de elevada importância para que ocorra aprendizagem, pois alunos motivados empenham-

se mais e assimilam mais eficazmente os conteúdos das disciplinas (Shen et al., 2010). O aluno deve ter vontade de ir para a escola por gostar do que esta lhe proporciona e não por ser obrigação. Para que isto aconteça, a escola deve ser um local onde os alunos se sintam motivados e não um sítio onde recebem apenas os conteúdos das diferentes disciplinas. O professor é fundamental para que isso ocorra da melhor forma, uma vez que interfere diretamente neste processo, seja através do estilo de ensino que utiliza para ensinar, seja com os vários estímulos e/ou recompensas que fornece ao aluno se este completar a tarefa com sucesso (Santos et al., 2014). Portanto, o professor, durante todo o processo de planeamento, deve pensar na melhor forma de proporcionar a aprendizagem aos alunos de modo a que estes estejam continuamente motivados.

Em suma, a motivação é o impulso necessário para que a pessoa realize determinada ação ou de mudar a sua conduta (Boruchovitch, 2001). E, dentro do contexto de sala de aula, a motivação dos alunos pode ser reflexo da proposta, metodologia ou estratégia utilizada pelo professor, para impulsionar ou estimular a aprendizagem do aluno (Santos et al., 2014).

De modo a aprofundar os diferentes tipos de motivação, de seguida é representada a teoria da autodeterminação.

5.2.2 Teoria da Autodeterminação (TAD)

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi desenvolvida e divulgada por Deci, Ryan e seus colaboradores, na obra *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1985).

Esta teoria distingue diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões ou metas que dão origem a uma ação (Deci & Ryan, 1985). A distinção mais simples é sempre entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, isto porque a motivação intrínseca é interessante ou agradável para o indivíduo, mas por outro lado a extrínseca refere-se a fazer algo para obter um resultado final. É de salientar que a qualidade da experiência e/ou do desempenho pode ser muito diferente quando é por algum motivo intrínseco ou extrínseco. Neste sentido segundo Deci e Ryan (2000), a TAD tem como

objetivo conferir a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca e resumir as diferenças funcionais desses dois tipos de motivação. Os mesmos autores afirmam que a motivação de cada um está relacionada com a satisfação de três necessidades psicológicas básicas (*BPN: Basic Psychological Needs*): autonomia, competência e relacionamento. São estas necessidades que explicam a regulação do comportamento do indivíduo, que se estabelece num continuum motivacional, que pode ir desde a ausência de regulação ou falta de intenção para agir (amotivação), passando pelas formas mais controladas de motivação (regulação externa e regulação introjetada), e terminando nas formas mais autônomas de motivação (regulação identificada, regulação integrada e regulação intrínseca). Esta distinção entre motivação controlada e autônoma é característica nuclear da TAD, semelhante ao enquadramento dado pela sub-teoria da integração organísmica (*OIT: Organismic Integration Theory*) (Deci e Ryan, 2000). Assim, a OIT investiga contextos sociais, percebendo como conseguem promover ou inibir a internalização e integração na regulação do comportamento humano.

O conceito de internalização descreve como uma motivação para o comportamento pode variar de amotivação ou falta de vontade, ao cumprimento passivo, a compromisso pessoal ativo. Deci e Ryan (2000) afirmam que são estes dois processos (internalização e integração) que permitem que comportamentos motivados de forma extrínseca se podem tornar mais autodeterminados.

A figura abaixo apresentada representa a TAD adaptada por Gagné e Deci (2005, p. 336).

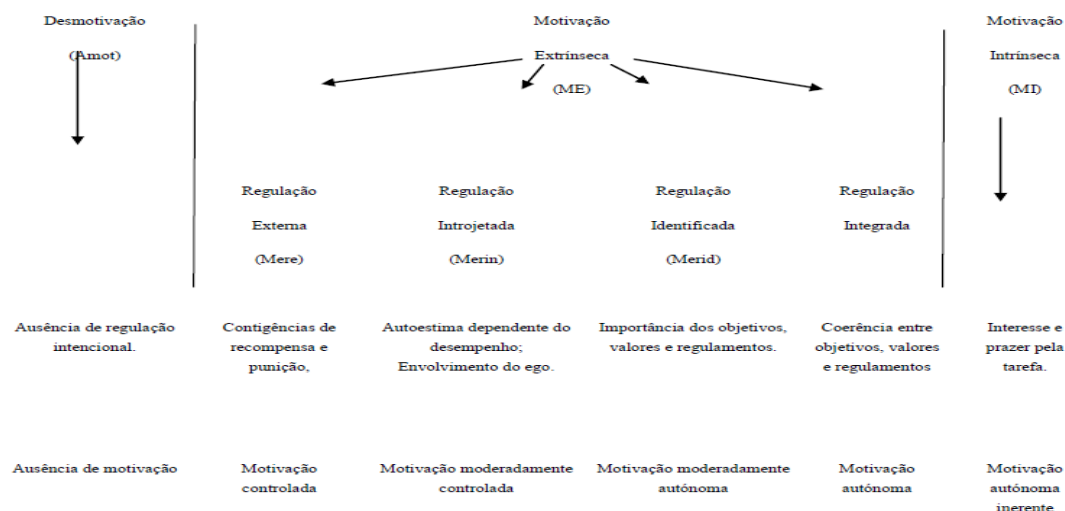


Figura 5 Teoria da Autodeterminação

Os autores que investigaram a motivação, centraram-se muito na distinção entre a motivação e amotivação. No entanto, como podemos observar na figura 5, à direita da amotivação existem alguns tipos de motivação que os autores organizaram de modo a refletir sobre os diferentes graus de autonomia ou autodeterminação. Podemos também observar que dentro da motivação extrínseca temos a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada. Para Deci e Ryan (2000) a regulação externa é a que apresenta formas menos autônomas de motivação extrínseca, sendo os comportamentos focados em obter uma recompensa imposta externamente. Os mesmos autores, referem que a regulação introjetada descreve um tipo de regulação interna que ainda é controlada, porque as pessoas executam a ação com o sentimento de pressão, de modo a evitar a culpa ou ansiedade. A regulação identificada é a forma mais autônoma ou autodeterminada da motivação extrínseca, pois a pessoa identifica a importância pessoal de um determinado comportamento (Deci & Ryan, 2000). No entanto, a regulação identificada é menos autodeterminada que a introjetada, mesmo tendo em conta que o comportamento seja regulado internamente. Desta forma, a importância é colocada no benefício da atividade, mesmo considerando que o comportamento é realizado sem pressões externas, este apenas representa um meio para um fim (Standage et al., 2003).

Por fim, a forma mais autónoma da motivação extrínseca é a regulação integrada. Nesta, o indivíduo integra um comportamento como fizesse parte de si mesmo, existindo um elevado grau de relação com outros valores e necessidades (Deci e Ryan, 2000). Aqui, o sujeito participa numa atividade porque dá valor aos seus resultados (Lonsdale et al., 2011). Por sua vez, o comportamento ainda não é realizado apenas pela satisfação que lhe proporciona.

Ainda na figura, podemos observar que consta a motivação intrínseca, que leva o indivíduo a realizar a atividade para obter satisfação própria. Uma pessoa intrinsecamente motivada é levada a agir pelo divertimento, pelo desafio e não por estímulos externos, pressões ou por alguma recompensa.

A TAD faz a distinção entre comportamentos volitivos e acompanhados pela experiência de liberdade e autonomia (Deci e Ryan, 2000). Os comportamentos intrinsecamente motivados, que são realizados fora do interesse e satisfação das necessidades psicológicas inatas de competência e autonomia, são o protótipo do comportamento autodeterminado. Por outro lado, os comportamentos extrinsecamente motivados são realizados por terem alguma consequência separável e podem variar no sentido em que representam a autodeterminação. A internalização e integração são processos pelos quais os comportamentos extrinsecamente motivados se podem tornar mais autodeterminados. Deci e Ryan (2008) afirmam que as condições sociais que suportam os sentimentos de competência, autonomia e parentesco são a base para que a motivação intrínseca se torne mais autodeterminada em relação à motivação extrínseca.

5.2.3 Motivação em Educação Física

Nas aulas de EF, a diversidade de níveis de competência e participação é elevada, isto quer dizer que pode ser muito rica para uns e pouco para outros. E, o que pode conduzir a estas diferenças no envolvimento dos alunos é o tipo de motivação que estes apresentam (Carraça, 2017). Segundo Carraça (2017), os alunos que percecionam maior utilização de estratégias de suporte

às necessidades psicológicas básicas obtêm níveis mais elevados de satisfação dessas necessidades, que, por sua vez, são motivações mais autônomas e com níveis de envolvimento nas aulas de EF.

Segundo alguns estudos as formas mais autodeterminadas de regulação dos comportamentos são aquelas que estão diretamente ligadas às consequências mais positivas, tais como o esforço, o empenho, a felicidade, entre outros. Estes alunos são aqueles que aceitam da melhor forma as tarefas desafiadoras e demonstram intenções mais fortes de participação na aula e na prática de exercício fora da escola, sendo a satisfação das necessidades psicológicas básicas, o principal mediador sobre as formas mais autônomas da motivação (motivação intrínseca e motivação extrínseca identificada).

Porém, as consequências mais negativas tais como o aborrecimento, a desilusão ou a infelicidade, estão associadas com as formas de regulação menos autodeterminadas. Tanto Cox & Williams (2008) como Standage et al. (2005) afirmam que os alunos que têm um clima de suporte das suas necessidades psicológicas básicas por parte do seu professor de EF, são os que obtêm maiores níveis de satisfação e que regulam o seu comportamento levando-os à motivação intrínseca.

Outro aspeto relevante é o sexo, Normalmente, o sexo feminino demonstra menos alegria, interesse e prazer no decorrer das aulas de EF do que o sexo masculino (Cairney et al., 2012). Tanto Cairney et al. (2012) como Fissette (2011) referem que fatores predisponentes individuais, como perceções de competência e identidade nas aulas de EF, simultaneamente com o contexto social ou competição inerente a estas, são alguns dos fatores que podem contribuir para a amotivação do sexo feminino na prática das aulas de EF.

5.2.4 Estilos de Ensino

O ensino envolve a interação dos praticantes com um conjunto de estratégias, métodos e situações, visando levar à consecução de objetivos formativos. Depois de decididos os objetivos e os conteúdos, é necessário planificar a sequência e desenvolvimento desse mesmo processo, isto é,

selecionar estratégias de ensino, envolvendo os praticantes em atividades de aprendizagem adequadas à consecução dos objetivos definidos, ou, planificar situações, e meios propícios à ocorrência da aprendizagem por parte dos mesmos. Um método, estratégia ou estilo são usados tipicamente para uma ou algumas atividades de aprendizagem e objetivos de curto prazo (Metzler, 2017).

Neste sentido, Mosston e Ashworth (1990) acreditam que a identificação e o esclarecimento desta estrutura seria extremamente benéfica, tanto para o professor, como para o aluno. Os mesmos autores afirmam ainda, que o processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino, e as decisões tomadas pelo aluno definem a sua maneira de aprender. A teoria dos estilos de ensino pressupõe que um comportamento de ensino seja uma sequência de tomadas de decisões, como: o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada, a sequência utilizada para caracterizar a tarefa, o nível de motivação da turma, como avaliar, entre outros. Essas decisões são traduzidas em atitudes que o professor assume no desempenho da sua função.

Assim, Mosston e Ashworth (1990) falam-nos no *Spectrum*, uma teoria que oferece um vasto esquema de estilos de ensino baseados em quem toma as decisões e em que momento elas são tomadas. Esses estilos não se contrapõem mas complementam-se. Estes autores dizem que o essencial no ensino não se trata de encontrar o melhor estilo de ensino mas sim, de encontrar o estilo mais apropriado para se atingir os objetivos. Por isso, cada estilo contribui para o desenvolvimento de vários domínios, e não procuram impor méritos nem supremacia de um estilo sobre o outro. Portanto, os estilos de ensino existentes são: o ensino por comando; ensino por tarefa; ensino por avaliação recíproca, ensino por autoavaliação; ensino inclusivo, ensino por descoberta guiada, ensino por resolução de problemas (Divergente); ensino por programa individual. Cada um tem efeitos diferenciados a nível do desenvolvimento físico e motor, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento emocional e do desenvolvimento social (Mosston & Ashworth, 1990).

O ensino por comando tem como característica básica o estímulo resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo de ensino é baseado na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor em todas as fases do processo de ensino. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das atividades ou tarefas, início e fim, intervalo, descreve os exercícios, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta.

O ensino por tarefa caracteriza-se pela mudança de certas decisões do professor para o aluno. O aluno passa a ganhar um pouco de autonomia na fase de execução das atividades da aula. Porém, no estilo de ensino por tarefa ainda é esperado que todos os alunos executem a atividade conforme o modelo, seguindo um padrão como no estilo de ensino por comando. A diferença entre os estilos por comando e por tarefa é que o aluno passa a ter a possibilidade de tomar algumas decisões durante a aula.

No estilo de ensino recíproco o foco é a interação social em parceria. O estilo recíproco é conduzido a realização de atividades em pares. Os alunos aprendem a executar a atividade proposta e a receber *feedbacks* do professor e dos colegas. Aqui, haverá sempre o aluno executante da atividade e o aluno observador, e o professor sendo o observador de ambos fornecendo *feedbacks* que possa corrigir essencialmente o aluno observador.

Quanto ao ensino por autoavaliação que tem como objetivo a mudança da responsabilidade do professor (nos estilos por comando e por tarefa) ou de outro aluno (no estilo recíproco) para si próprio. Dessa forma, o foco é fazer com que o aluno aprenda a construir a sua própria autonomia usando critérios da execução propícios pela própria atividade. Assim, o aluno passa a autoavaliar-se usando critérios específicos e, passa a ter novas habilidades e novas responsabilidades.

No ensino inclusivo, são planeadas para uma mesma atividade, vários níveis de dificuldade de execução, com a intenção de incluir todos os alunos na atividade, sendo que o nível de dificuldade vai variar de acordo com as possibilidades de cada aluno. O professor deve explicar a atividade e fornecer variáveis de níveis de dificuldade, o aluno faz uma autoavaliação e escolhe o nível de execução no qual ele se sente capaz de realizar a atividade.

O ensino por descoberta guiada tem como característica o relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões colocadas pelo professor acarreta uma sequência de respostas do aluno num processo convergente levando o aluno a descobrir o conceito e a aprendizagem desejada. Neste sentido, o professor questiona e controla o ajustamento das questões e, o aluno, investiga e descobre, pois a dúvida cria a necessidade de procurar uma solução.

No ensino por resolução de problemas (Divergente), os objetivos são definidos pelo professor que fornece situações de aprendizagem segundo a sua especificidade pelas respostas encontradas pelos alunos. Neste estilo, o aluno toma consciência da sua capacidade para além do conhecimento convencional, pois é obrigado a investigar e a arranjar várias soluções diferentes para o mesmo problema.

Por fim, o ensino por programa individual, é utilizado através da individualização do programa baseado no conteúdo decidido pelo professor. Esta metodologia de ensino é baseada na existência das diferenças individuais, permitindo atender os alunos que necessitam de cuidados especiais.

Em suma, um modelo é desenhado para ser utilizado em toda a unidade de instrução e inclui o planeamento, a implementação e a avaliação funcional para essa unidade, o que significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino (Metzler, 2017) e, estes estilos de ensino visam levar os professores a serem mais conscientes e deliberados nas suas intervenções pedagógicas com os estudantes (Mosston & Ashworth, 1990).

5.3 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo analisar os fatores motivacionais dos alunos para a prática das aulas de Educação Física, tendo em conta: 1) os ciclos de ensino (3º ciclo e secundário); 2) o sexo; 3) estilo de ensino utilizado pelo professor).

5.4 Metodologia

5.4.1 Caraterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 114 alunos de Educação Física do agrupamento de escolas cooperante. Os alunos provinham de 6 turmas, das quais 3 eram do 3º ciclo e 3 do ensino secundário. O quadro 1 apresenta as medidas descritivas relativas a variáveis sociodemográficas e variáveis referentes ao ciclo escolar e turma frequentada. A maioria dos participantes era do sexo feminino (n=63, 55,3%), tinham idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos (M=15,10, DP=1,40). Os alunos eram maioritariamente do 3º ciclo (n=60, 52,6%) e da turma 9ºC (n=24, 21,1%).

Quadro 1 Amostra e percentagem em função da turma e do ciclo de ensino

	n (%)
Sexo	
Feminino	63 (55,3)
Masculino	51 (44,7)
Turma	
10º AGD	12 (10,5)
11º	19 (16,7)
10ºC	23 (20,2)
9ºD	19 (16,7)
7ª	17 (14,9)
9ºC	24 (21,1)
Ciclo	
3º Ciclo	60 (52,6)
Secundário	54 (47,4)

5.4.2 Instrumento

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário (Anexo IV) adaptado de Goudas, Biddle e Fox (1994), que visa medir as formas motivacionais definidas no continuum da TAD. Este questionário compreende quatro afirmações para cada uma das cinco formas motivacionais (MI: motivação intrínseca; Merid: motivação extrínseca regulação identificada; Merin: motivação extrínseca regulação introjetada; Mere: motivação extrínseca

regulação externa; e, Amot: amotivação). Cada participante preenche o questionário, classificando cada afirmação segundo uma escala tipo Likert de 7 níveis: 1 (discordo plenamente), 2 (discordas bastante), 3 (discordas no geral), 4 (nem discordas, nem concordo), 5 (concordas no geral), 6 (concordo bastante) e 7 (concordo plenamente).

5.4.3 Procedimentos de recolha

O primeiro passo efetuado para recolha dos dados, foi a elaboração de um pedido de autorização ao diretor do agrupamento de escolas e aos encarregados de educação, a fim de obter autorização para aplicação dos questionários aos alunos.

O segundo passo passou pela observação das aulas de cada turma de modo a perceber qual o estio de ensino mais utilizado pelo professor.

Todos os participantes foram devidamente informados sobre as razões do estudo e o seu objetivo. Assim, procedeu-se ao esclarecimento acerca de como deveriam preencher os questionários.

A aplicação do questionário foi realizada no início ou no final da aula de EF, consoante a autorização dos professores de cada turma, sempre com a minha presença para que pudesse esclarecer alguma dúvida. No preenchimento do questionário, foi pedido aos alunos que não escrevessem o seu nome em qualquer parte, sendo assim, garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

5.4.4 Procedimentos de análise

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial, sendo efetuada com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0 para Windows.

5.5 Resultados

5.5.1. Medidas descritivas da amostra global

Para identificar os fatores motivacionais mais valorizados pelos alunos para a prática das aulas de EF, no quadro 2 são apresentadas as médias de respostas dos participantes ao questionário para cada um dos cinco indicadores (MI; Merid; Merin; Mere; e Amot).

Quadro 2 – Média, desvio padrão, mínimo, máximo, por fator motivacional, em função das respostas dos alunos ao questionário acerca da motivação para a prática de EF

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Motivação Intrínseca (MI)	20,01	4,84	4	28
Regulação Identificada (Merid)	21,09	4,59	10	28
Regulação Introjetada (Merin)	15,47	5,77	4	28
Regulação Externa (Mere)	15,60	6,50	4	28
Amotivação (Amot)	10,81	6,31	4	26

As medidas descritivas relativas às cinco dimensões do questionário adaptado de Goudas, Biddle e Fox (1994). Como se pode observar, a dimensão Merid parece ser a que apresenta pontuações superiores às restantes dimensões ($M=21,09$, $DP=4,59$), sendo que a dimensão de Amot parece ser a que apresentar pontuações inferiores às restantes.

Seguidamente, procurou-se atender às frequências relativas de cada afirmação, no sentido de perceber quais as razões mais relevantes para a práticas das aulas dentro de cada fator motivacional (quadro 3).

Como apresentado anteriormente, as afirmações mais valorizadas centram-se na Merid e na MI. Na Merid, 34,21% dos alunos concordam com a afirmação “Porque quero melhorar o meu nível desportivo” e 25,44% com a afirmação “Porque quero aprender novas habilidades”.

Quadro 3 – Frequências relativas (%) das respostas ao questionário acerca da motivação para a prática de EF

Eu realizo a aula de Educação Física:	1	2	3	4	5	6	7
Motivação Intrínseca (MI)							
6 - Porque é emocionante.	13,16	7,02	8,77	24,56	20,18	15,79	10,53
13 – Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas.	3,51	7,89	6,14	20,18	22,81	19,30	19,30
15 – Porque é divertida.	1,75	0,88	4,39	14,04	22,81	25,44	29,82
17 – Porque eu gosto de aprender novas habilidades.	1,75	0,88	8,77	17,54	14,04	28,95	27,19
Regulação Identificada							
1- Porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	0	0,88	2,63	15,79	31,58	28,07	21,05
11 – Porque quero aprender novas habilidades.	7,02	0	9,65	19,30	16,67	21,05	25,44
14 – Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida.	3,51	4,39	7,89	22,81	19,30	22,81	18,42
16 – Porque quero melhorar o meu nível desportivo.	0	0,88	4,39	15,79	21,05	21,93	34,21
Regulação Introjetada (Merin)							
7 – Porque iria sentir-me mal caso não a realizasse.	16,67	14,04	8,77	15,79	18,42	13,16	11,40
18 – Porque eu quero que o professor ache que sou um bom aluno.	16,67	4,39	11,40	17,54	18,42	14,91	14,91
19 – Porque fico preocupado se não a realizar.	13,16	14,91	3,51	25,44	20,18	9,65	12,28
20 – Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades.	32,46	8,77	7,89	22,81	9,65	6,14	11,40
Regulação Externa (Mere)							
4 - Porque é suposto eu realizar.	7,89	7,02	7,89	25,44	20,18	15,79	14,04
5 – Para que o professor não se zangue comigo.	31,58	17,54	4,39	16,67	13,16	7,89	8,77
10 – Porque é obrigatório.	14,04	12,28	5,26	18,42	17,54	13,16	19,30
12 – Porque arranjo problemas se não a realizar.	33,33	7,89	5,26	14,04	14,91	11,40	12,28
Amotivação (Amot)							
2- Mas realmente não sei porquê.	37,72	25,44	6,14	14,04	8,77	4,39	3,51
3 - Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	53,51	15,79	4,39	7,89	9,65	4,39	3,51
8 - Mas não obtenho resultados deste tipo de aulas.	27,19	14,91	9,65	21,93	8,77	7,02	9,65
9 – Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas.	42,11	15,79	10,43	9,65	8,77	7,02	4,39

Legenda 1: 1 - discordas plenamente; 2 - discordas bastante; 3 - discordas no geral; 4 - nem discordas, nem concordas; 5 - concordas no geral; 6 - concordas bastante 7 - concordas plenamente

Como apresentado anteriormente, as afirmações mais valorizadas centram-se na Merid e na MI. Na Merid, 34,21% dos alunos concordam com a afirmação “Porque quero melhorar o meu nível desportivo” e 25,44% com a afirmação “Porque quero aprender novas habilidades”.

No fator MI, a afirmação em que os alunos concordam bastante (28,95%) é “Porque eu gosto de aprender novas habilidades”, embora o concordo plenamente não tenha um resultado com uma percentagem muito maior (27,19%). Outra afirmação é a “Porque é divertida” com 29,82% a afirmar que concorda plenamente. Estes dados significam que os alunos se apresentam intrinsecamente motivados para a adquirir novas aprendizagens e, que para além de estarem motivados para a realização da aula, têm interesse e gosto pela realização das tarefas.

Na afirmação “Porque fico preocupado se não realizar” os alunos nem concordam nem discordam (25,44%) com esta para a realização das aulas de EF. E, neste sentido, também discordam plenamente (32,26%) “Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades. Podemos assim afirmar que os alunos não se importam minimamente com a opinião que os outros possam ter em relação às razões que o levam a participar na aula.

Já na afirmação que os alunos mais discordam plenamente como justificação para participarem na aula centram-se no fator Mere, ou seja, discordam plenamente na seguinte afirmação: “Para que o professor não se zangue comigo (31,58%). No entanto, concordam plenamente com a afirmação “Porque é obrigatório” (33,99%). Com isto, podemos perceber que os alunos realizam as aulas de EF com vista ao reconhecimento do professor e porque lhes é imposto como uma obrigatoriedade, ou seja, por parte de uma imposição externa.

Evidenciando a reduzida amotivação por parte dos alunos, é no fator Amot que está o maior índice de desacordo dos alunos relativamente a maior parte das afirmações, em que 42,11% discordam plenamente com a afirmação “Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas”, seguido da afirmação “Mas realmente não sei porquê” (37,72%) e ainda com a afirmação

“Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo” (53,51%). Podemos ver este facto como bastante positivo, visto que a maioria dos alunos não vê a aula de EF como perda de tempo, ou seja, não desvalorizam a disciplina e, ao mesmo tempo sabem o porquê destas aulas existirem.

Após esta análise geral dos dados, são apresentados seguidamente os resultados atendendo aos objetivos específicos.

5.5.2. Análise dos fatores motivacionais dos alunos para a prática de EF, em função do sexo

No quadro 4 é apresentada a análise de diferenças nos valores obtidos relativamente aos fatores motivacionais, tendo em conta o sexo dos alunos.

Quadro 4 – Resultados dos fatores motivacionais dos alunos para a prática das aulas de EF, em função do sexo (média e desvio padrão).

	Feminino (n=63)		Masculino (n=51)		F	Sig.
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Motivação Intrínseca (Mi)	19,52	4,63	20,62	5,07	1,435	0,234
Regulação Identificada (Merid)	21,51	4,41	20,54	4,79	1,212	0,273
Regulação Introjetada (Merin)	14,52	5,46	16,65	5,98	3,787	0,054
Regulação Externa (Mere)	15,61	6,10	15,59	7,03	0,000	0,987
Amotivação (Amot)	9,16	4,89	12,86	7,27	10,082	0,002

As medidas descritivas relativas às 5 dimensões do *Continuum* de Auto-Determinação revelam que os rapazes parecem apresentar pontuações mais elevadas em termos de Mi (M=20,62, DP=5,07), de Merin (M=16,65, D=5,98) e de amotivação (M=12,86, DP=7,27). Por outro lado, o sexo feminino apresenta valores mais elevados na Merid (M=21,51, D=4,41) e na Mere (M=15,61 e D=6,10). O teste de comparação de médias reporta apenas diferenças estatisticamente significativas na dimensão Amotivação.

5.5.3. Análise dos fatores motivacionais dos alunos para a prática de EF, em função dos ciclos de ensino (3º Ciclo e Secundário).

No quadro 5 é apresentada a análise de diferenças nos valores obtidos relativamente aos fatores motivacionais, tendo em conta os ciclos de ensino.

Atendendo aos resultados evidenciados, não são identificadas diferenças estatisticamente significativas entre ciclos.

Quadro 5 - Resultados dos fatores motivacionais, em função do nível de ensino (média, desvio padrão, valor de t e p)

	3ºCiclo		Secundário		F	Sig
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Motivação Intrínseca (MI)	19,52	4,47	20,57	5,22	1,326	0,252
Regulação Identificada (Merid)	21,73	4,44	20,37	4,68	2,476	0,118
Regulação Introjetada (Merin)	16,02	5,55	14,87	6,01	1,092	0,267
Regulação Externa (Mere)	16,14	5,44	15,00	7,53	0,843	0,361
Amotivação (Amot)	11,46	5,60	10,11	6,99	1,246	0,267

5.5.4. Análise dos fatores motivacionais dos alunos para a prática de EF, em função da turma e do estilo de ensino

O quadro 6 apresenta as medidas descritivas para cada dimensão do *Continuum* de Auto-Determinação separadamente por turma e por estilo de ensino.

Em relação à Mi verifica-se que a turma 10º AGD, onde o professor utiliza o estilo de ensino por comando nas suas aulas de EF, parece ser a que apresenta pontuações mais elevadas nesta dimensão (M=22,92, DP=3,82), neste sentido podemos ainda observar que a turma com o valor mais baixo é a do 9ºD (M=18,68, DP=4,19) onde é utilizado o estilo por tarefa.

Quadro 6 - Resultados dos fatores motivacionais, em função da turma e estilo de ensino utilizado (média, desvio padrão, valor de t e p)

Turma	10ºAGD (n=12)	11º (n=19)	10ºC (n=23)	9ºD (n=19)	7º (n=17)	9ºC (n=24)		
Estilo de Ensino	Comando	Descoberta Guiada	Tarefa	Tarefa	Comando	Descoberta Guiada		
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	F	Sig
Motivação Intrínseca (Mi)	22,92 (3,82)	18,79 (6,21)	20,82 (4,54)	18,68 (4,19)	21,24 (3,91)	18,96 (4,88)	2,050	0,077
Regulação Identificada (Merid)	22,00 (4,22)	19,95 (5,40)	19,91 (4,23)	20,22 (4,36)	23,88 (3,43)	21,33 (4,72)	2,120	0,069
Regulação Introjetada (Merin)	19,64 (5,10)	15,05 (6,28)	12,32 (4,76)	16,58 (4,00)	18,50 (6,28)	13,83 (5,47)	4,491	0,001
Regulação Externa (Mer)	17,42 (7,68)	20,22 (6,02)	9,41 (4,24)	17,58 (4,11)	16,25 (5,92)	14,92 (5,95)	8,693	0,000
Amotivação (Amot)	14,82 (7,69)	11,16 (8,16)	7,00 (3,44)	12,00 (5,85)	12,88 (6,06)	10,00 (4,91)	3,499	0,005

No que diz respeito à Merid, a turma que se destaca é a do 7º, que por sua vez o estilo utilizado pelo professor também é o estilo por comando (M=23,88, DP=3,43) e o estilo onde se verifica com o valor inferior aos outros é o estilo por tarefa da turma do 10ºC (M=19,91, D=4,23).

Na Merin, indo de encontro com os dados anteriores, também se destaca na turma 10ºAGD (M=19,64, D= 5,10) onde o professor utiliza para as suas aulas o estilo por comando e, o estilo por tarefa continua com os valores mais baixos (M=12,32, D=4,76).

Quanto à dimensão da Amot, observa-se que também é a turma 10ºAGD que parece apresentar pontuações mais elevadas nesta dimensão (M=14,82, DP=7,69), sendo que a que apresenta pontuações mais baixas é a turma 10ºC (M=7,00, DP=3,44), onde o professor responsável pela turma utiliza o estilo de ensino por tarefa.

Ao contrário do que temos observado, na Mer, os alunos que têm aulas segundo o estilo de descoberta guiada são os que têm valores mais elevados ($M=20,22$, $D=6,02$), no entanto o estilo por tarefa continua com os valores mais baixos em relação aos outros ($M=9,41$, $D=4,24$)

Analisando os dados por ciclo de ensino, as turmas que dentro de cada ciclo parecem apresentar pontuações superiores em termos de Amot, são a 10º AGD ($M=14,82$, $DP=7,69$) e o 7º ($M=12,00$, $DP=5,85$), ambas representando um estilo de ensino por comando.

Contrariando um pouco os valores referidos anteriormente, onde o estilo por comando era onde os alunos se sentiam mais motivados, na Amot o estilo com valores mais altos é também o estilo por comando ($M=14,82$, $D=7,69$), por outro lado, em concordância com o que se referiu anteriormente, o estilo de ensino onde os alunos se sentem mais amotivados é no estilo por tarefa ($M=7,00$, $D=3,34$).

Verificando os resultados evidenciados no quadro 7, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Merin as diferentes turmas ($f=4,491$, $p=0,001$). Os alunos na regulação introjetada revelaram valores mais altos na turma 10ºAGD onde o professor utiliza o estilo de ensino por comando. Também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Mer ($f=8,693$, $p=0,000$), onde a turma que prevalece é a 11º com o estilo de ensino por descoberta guiada.

Por fim, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da Amot entre as turmas apresentadas ($f=3,499$, $p=0,005$). Os alunos com o estilo de ensino por comando revelaram também uma Amot superior aos restantes.

5.6 Discussão dos Resultados

Segundo Deci e Ryan (2008), a diferença mais acentuada da TAD é entre a motivação autónoma (inclui a Mi e a Merid) e a motivação controlada (inclui a Merin e a Mere). Quando o aluno é autonomamente motivado demonstram mais vontade e experienciam sentimentos mais positivos em relação à auto aprovação dos seus próprios comportamentos. Mas, se por

outro lado, eles são controladamente motivados, acabam por viver situações de pressão para pensarem, sentirem ou mesmo comportarem-se de uma forma particular, ou seja, gerem os seus comportamentos em função de determinações externas.

No estudo demonstrado, e como evidenciam as respostas aos questionários, os alunos que fazem parte da amostra apresentam valores mais altos de motivação autónoma (motivação intrínseca e regulação identificada) e mais baixos de motivação controlada (motivação extrínseca, regulação introjetada e regulação externa) e amotivação. Por isso, podemos afirmar que os alunos realizam as aulas de EF porque valorizam e identificam-se com os seus objetivos (Merid: $M=21,09$, $D=4,59$), sendo importantes para si, mas também pelo interesse, divertimento e satisfação que a aula lhes proporciona (Mi: $M=20,01$, $D=4,84$). Estes resultados vêm de encontro ao estudo realizado por Ntoumanis (2005), inclusive naqueles onde o valor médio da motivação identificada foi superior ao da motivação intrínseca.

Verificamos que os resultados mais baixos foram nas formas mais controladas da motivação, nomeadamente, da amotivação ($M=10,81$, $D=6,31$) e da regulação introjetada ($M=15,47$, $D=5,77$), verificam-se valores um pouco mais elevados na regulação externa ($M=15,60$, $D=6,50$). Os dados podem ter a ver com a pressão interna sentida pelos alunos na realização das aulas de EF, associado à necessidade que os mesmos têm em demonstrar competência. Pois, como referimos anteriormente, a Merin está inevitavelmente ligada ao envolvimento para o ego, no qual a autoestima do aluno está dependente dos resultados da sua realização (Deci e Ryan, 2000).

No que diz respeito à análise dos fatores motivacionais dos alunos, em função do nível de ensino, podemos verificar que não existem diferenças significativas, no entanto, a nível da média, o ensino secundário apresenta valores mais baixos na Merid, na Merin, na Mer e na Amot. Este facto pode revelar-se pelo facto de no 3º ciclo haver modalidades que ainda não foram abordadas e desta forma os alunos sentem-se mais motivados para a realização da aula. Já no ensino secundário, os alunos encontram-se noutro grau de maturação e têm outros objetivos relativamente ao seu

desenvolvimento. Porém, este fator deve ser sempre preferível às motivações controladas, pelo facto de estar relacionado com melhores resultados a nível cognitivo e afetivo, dando origem a fatores que beneficiem o processo de ensino aprendizagem. Isto porque o aluno ao sentir-se competente para realizar uma ação, encoraja-o e facilita a internalização ou identificação pessoal com aquelas condições externas que o regulam (Deci & Ryan, 2000).

Relativamente à análise dos fatores motivacionais dos alunos em função do sexo, podemos constatar que os do sexo masculino são mais motivados intrinsecamente do que os do sexo feminino, o que vai de encontro com estudos anteriormente realizados por Cairney et al. (2012) e Fisette (2011), onde afirmam que as raparigas têm menos alegria, interesse e prazer nas aulas de EF.

Quanto à análise de dados em função da turma e do estilo de ensino utilizado pelo professor, verificou-se que existem diferenças significativas entre turmas. Revelando que os alunos mais motivados intrinsecamente tanto no 3º ciclo como no ensino secundário, são os que o professor utiliza o estilo de ensino por comando. Isto quer dizer que os alunos se sentem mais motivados quando é o professor que toma todas as decisões, onde apenas têm de ver, ouvir e repetir aquilo que lhe é dito e demonstrado pelo professor. O estilo onde os alunos se sentem menos motivados já é diferente nos ciclos referidos. Visto que no 3º ciclo, os alunos representam valores mais baixos de Mi no estilo por tarefa, talvez pelo facto da essência deste estilo segundo Mosston e Ashworth (2002) passa por diferenciar as necessidades motoras e ritmos de aprendizagem. Já no ensino secundário, o estilo com os valores mais inferiores é o da descoberta guiada, o que faz imenso sentido visto que eles preferem que o professor seja o comando e eles apenas tenham de repetir aquilo que lhes foi instruído, não se vão sentir motivados neste estilo pois são eles que têm de encontrar soluções para os problemas da prática.

5.7 Conclusões do estudo

O estudo realizado através da TAD demonstrou que, no geral, a motivação intrínseca e identificada são as mais preponderantes para a realização das aulas de EF. Contudo, surgem algumas diferenças quando analisadas variáveis como o ciclo de ensino, o sexo, e o estilo de ensino utilizado pelo professor.

Na análise em função dos ciclos de ensino (3º ciclo e secundário), verificamos que os alunos do ensino secundário apenas obtêm valores superiores aos do 3º ciclo na MI. Estes resultados evidenciam que os alunos do 3º ciclo estejam mais motivados para a prática das aulas de EF. Estes resultados podem ser associados ao empenho, esforço, felicidade, dedicação e concentração nas aulas, aceitando bem as tarefas mais desafiantes, e demonstrando vontade em praticar exercício físico.

Relativamente aos estilos de ensino, podemos verificar que os alunos mais motivados intrinsecamente, em ambos os ciclos, são os que o professor utiliza o estilo de ensino por comando. Em suma, considera-se pertinente realizar novos estudos com vista a ampliar os conhecimentos aqui referidos, aumentando o número de turmas onde se verifiquem mais variedade de estilos de ensino, até mesmo às modalidades que estão a ser abordadas quando se realiza o questionário, no sentido de perceber a influência dos mesmos na motivação dos alunos para as aulas de EF.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 47-81.
- Amado, D., Sanchez-Miguel, P. A., Gonzalez-Ponce, I., Pulido-Gonzalez, J. J., & Del Villar, F. (2016). Motivation towards dance within physical education according to teaching technique and gender. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(2), 1-16.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa, Portugal. Relatório de Estágio apresentado a
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*.
- Boruchovitch, E. (2001). *A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*: Vozes.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1).
- Brito, A. (2008). Gravar um sinal. *Formação inicial de professores de Educação Física: Testemunho e compromisso*, 47-50.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26.
- Cardoso, M. I. d. S. T. (2015). A (Re) Construção da Identidade Profissional do Estagiário de Educação Física em Comunidade de Prática. 137.
- Carraça, E. V. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física (Un modelo de motivación de la participación de los jóvenes en las clases de educación física)(A motivational model of youngsters' engagement in physical education classes). *Retos*(31), 282-291.
- Chang, Y.-K., Chen, S., Tu, K.-W., & Chi, L.-K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of sports science & medicine*, 15(3), 460.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Daryl, S. (2008). Aprender a ensinar la Educación Física. *INDE. Barcelona*.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

- do Céu Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 95.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Duarte, F. D., Lopes, A., & Pereira, F. (2013). *O papel da formação inicial duma perspetiva dos orientadores de estágio pedagógico*. Comunicação apresentada em Atas do 1º congresso internacional de psicologia, educação e cultura: desafios sociais e educação: culturas e práticas.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into practice, Monograph*, 1, 51-62.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*: Editora Paz e Terra.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gouveia, F. (2007). Motivação e prática da educação física. *Artigo Campinas: Papirus*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 207-218.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.
- Kronbauer, C. P., & Krug, H. N. (2014). O processo de construção da identidade profissional docente antes e durante um curso de licenciatura em educação física. *Ensino em Re-Vista*.
- 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.
- Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. *Psicologia & Educação: revendo contribuições*, 9-32.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Taylor & Francis.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*: ERIC.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444.
- Piéron, M., & Gonçalves, C. (1982). *The ideas and influence of McCloy, Nash, and Williams*. Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique. Liege,, Belgium. Relatório de Estágio apresentado a
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning.
- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física. Porto: Editora FADEUP*.
- Rosado, A. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto—Estudos*, 6.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Santos, F., Barbosa, M., & Montenegro, P. (2014). A motivação e aprendizagem dos alunos diante das tecnologias de informação e comunicação nas aulas do PIBID de Educação Física. *DE CIÊNCIAS DO DESPORTO*, 386-398.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In. Tyler, RW, Gagne, RM, Scriven, M.(ed.): Perspectives of Curriculum Evaluation. '^(eds.): Book *The Methodology of Evaluation*. In. Tyler, Rw, Gagne, Rm, Scriven, M.(Ed.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432.
- Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2004). Introduction to physical education, fitness, and sport.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- THURLER, M. G., & PERRENOUD, P. (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. *Porto Alegre: Artmed*.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Zimmerman, D. E. (1997). Fundamentos teóricos. *Como trabalhamos com grupos*, 23-31.

ANEXOS

Anexo I - Planificação Anual do 9º ano



RESUMO DA PLANIFICAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Agrupamento de Escolas de Barcelos

Disciplina de EDUCAÇÃO FÍSICA	9º Ano de escolaridade
--------------------------------------	------------------------

Programa da disciplina:

Período	Temas	Sub-temas	N.º Aulas Previstas
1º	Testes de Aptidão Física Atletismo Ginástica Andebol	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Resistência aeróbia - Ginástica Solo; Aparelhos. - Andebol	37-39
2º	Testes de Aptidão Física Ginástica Futebol	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Acrobática - Futebol.	27-30
3º	Testes de Aptidão Física Basquetebol Raquetas Modalidades Alternativas	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Basquetebol. - Ténis; Badminton; Ténis de Mesa. (opção)	24-27

Material a apresentar pelo aluno nesta disciplina:

Equipamento desportivo (sapatilhas, meias, fato de treino, t-shirt), material para o banho (chinelos, toalha e produtos de higiene) e o livro adoptado.

Avaliação:

Domínios	Indicadores a avaliar e pesos	Instrumentos de avaliação
Domínio do Saber Fazer 85%	- Domínio Psicomotor – 75% (actividades físicas - 60%, aptidão física - 15%). - Domínio Cognitivo (conhecimentos) – 10%.	- Testes Práticos. - Testes de Aptidão Física. - Testes, trabalhos ou aplicação prática dos conhecimentos.
Domínio do Saber Estar 15%	- Domínio Sócio-Afectivo – 15% - Assiduidade/Pontualidade - 5%; - Participação e empenho - 5%; - Responsabilidade e Disciplina – 5%	- Grelhas de Observação. - Tabelas de assiduidade.
Nota: Não dispensa a consulta obrigatória e integral dos critérios de avaliação gerais de escola e, ao longo do ano será aplicada a seguinte ponderação:		

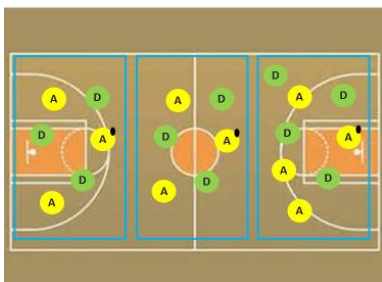
O grupo disciplinar de Educação Física

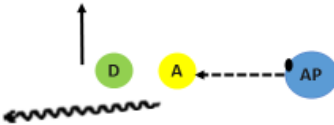
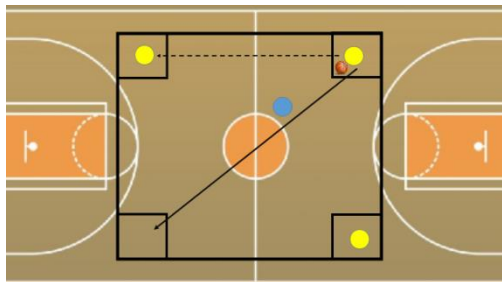
ANO LETIVO 2016/17

Anexo II - Unidade Didática

Nº de Aula				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Data				20/04/2017		02/05/2017	04/05/2017		09/05/2017	11/05/2017		18/05/2017	
Duração				90'		45'	90'		45'	90'		90'	
Material				Coletes, sinalizadores e bolas de basquetebol.									
Conteúdo													
Habilidades Motoras	Técnicas	Passe/Recepção		AD		I	E		E	E		AS	
		Lançamento em apoio		AD			I		E	E		AS	
		Drible		AD			I		E	E		AS	
	Táticas	Desmarcação		AD		I	E		E	E		AS	
		Manutenção da posse de bola		AD		I	E		E	E		AS	
		Passa e corta		AD		I	E		E	E		AS	
desportivos	Terminologia Específica			AD		X	X		X	X		AS	
	Regras			AD		X	X		X	X		AS	
Fisiologia do treino	Capacidades Motoras	Coordenativas	Força	AD		X	X		X	X		AS	
			Velocidade	AD		X	X		X	X		AS	
			Resistência	AD		X	X		X	X		AS	
			Destreza	AD		X	X		X	X		AS	
			Ritmo	AD		X	X		X	X		AS	
			Equilíbrio	AD		X	X		X	X		AS	
			Coordenação	AD		X	X		X	X		AS	
Conceitos Psicossociais	Psicológicos	Autonomia		AD		X	X		X	X		AS	
		Empenho		AD		X	X		X	X		AS	
		Autoconfiança		AD		X	X		X	X		AS	
		Concentração		AD		X	X		X	X		AS	
		Motivação		AD		X	X		X	X		AS	
	afetivos	Respeito		AD		X	X		X	X		AS	
		Cooperação		AD		X	X		X	X		AS	

Anexo III - Plano de Aula

Plano de Aula				
Docente: Ana Margarida Oliveira				
Ano: 9º		Turma: B	Alunos previstos: 20	Data: 11 de Maio de 2017
Aula: 67 e 68			Aula da UD: 7 e 8 de 10	Hora: 08:25
Material: Bolas de Basquetebol, bases e coletes				Local: Pavilhão
				Duração: 90'
Função Didática: Exercitação do passe, receção, desmarcação, do “passe e corta”, do lançamento em apoio e do drible				
Objetivo Geral: Realizar passe e receção a duas mãos, desmarcação e lançamento em apoio em situação de jogo 3x3 em meio campo, implementando as regras de jogo. Realizar o drible com a mão mais afastada do defensor, numa situação de 1+1x1, em espaço reduzido. Cooperar com os colegas em jogo e respeitar as decisões do árbitro. Exercitar as capacidades motoras, como a velocidade, força, resistência, ritmo, equilíbrio e orientação espacial.				
		<u>Objetivo Comportamental</u>	<u>Situação de aprendizagem:</u>	<u>Palavras-chave</u>
Inicial	5'	Os alunos conhecem os objetivos da aula.	Conversa inicial com os alunos.	
	10'	Os alunos em situação de jogo 3x3/4x4, realizam passes, passando e recebendo a bola com as duas mãos.	Jogo dos 10 passes: Os alunos em equipas de 3 ou quatro elementos, competem com outra equipa com o mesmo número de jogadores de modo a realizarem 10 passes entre si. Se um jogador adversário intersestar, esta fica em sua posse. 	“Passa com as duas mãos” “Recebe com as duas mãos”

Fundamental	15	O aluno, numa situação 1+1x1, realiza drible após passe do apoio, com a mão mais afastada do defensor.	Penetração em drible – Situação de: 1 apoio (AP)+1x1. O apoio passa a bola ao atacante, que está de costas para o defensor. Após o passe, o defensor deixa aberto um dos lados para que o atacante drible em direção à área definida pelo lado aberto. O apoio passa para atacante, o atacante para defesa e o defensor para apoio. 	(AP)+1x1: “Utiliza a mão que está mais afastada do defensor”
	15	O aluno em situação de aprendizagem, realiza o passe, cortando logo na diagonal e ocupando a posição à esquerda ou à direita do portador da bola.	Vai ser formado um retângulo com quatro posições de recepção da bola (vértices do retângulo). Os 3 jogadores atacantes trocam a bola entre si, e um defensor tenta interceptar a bola. Depois de realizar o passe, este jogador tem obrigatoriamente de se deslocar na diagonal. O jogador possuidor da bola tem que ter sempre linha de passe à direita e à esquerda. Assim que o defensor conseguir interceptá-la, passa a ser um jogador atacante. 	“Ocupa as posições à direita e/ou à esquerda do portador da bola” “Corta na diagonal depois de passar a bola”

	30'	Os alunos, em situação de jogo 3x3, realizam o passe e a recepção, desmarcando-se para zonas perto do cesto para finalizar, lançando a bola em apoio, com uma mão	Situação de jogo 3x3, em meio campo: Os alunos são divididos em equipas de 3 elementos, onde irão competir entre si. Três equipas em cada metade do campo. Duas equipas competem-se entre si, sendo que a equipa que fica de fora é árbitra e deve assinalar todas as faltas cometidas. A cada 5 minutos sai a equipa que está a perder e entra a que está fora.	“Passa e corta para o cesto” “Lança só com uma mão” “Finaliza perto do cesto”
Final	5'	Promover o retorno à calma.	Reflexão sobre aula.	

Anexo IV – Questionário adaptado de Goudas, Biddle e Fox (1994)

Questionário

O presente questionário destina-se a recolher dados para um estudo de investigação realizado no âmbito do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos básico e secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo deste é perceber as motivações dos alunos para as aulas de Educação Física. Leia com atenção e assinale de acordo com a sua opinião. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo.

Considera cada frase expressa e indica um círculo em redor do número que melhor refletir o que sentes acerca dela. Utiliza para o efeito a escala de 1 a 7, em que 1 significa que discordas plenamente, 2 que discordas bastante, 3 que discordas no geral, 4 que nem discordas nem concorda, 5 que concordas no geral, 6 que concordas bastante e 7 que concordas plenamente.

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Eu realizo a aula de Educação Física:							
1- Porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	1	2	3	4	5	6	7
2- Mas realmente não sei porquê.	1	2	3	4	5	6	7
3 - Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	1	2	3	4	5	6	7
4 - Porque é suposto eu realizar.	1	2	3	4	5	6	7
5 – Para que o professor não se zangue comigo.	1	2	3	4	5	6	7
6 - Porque é emocionante.	1	2	3	4	5	6	7
7 – Porque iria sentir-me mal caso não a realizasse.	1	2	3	4	5	6	7
8 - Mas não obtenho resultados deste tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7
9 – Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7
10 – Porque é obrigatório.	1	2	3	4	5	6	7

11 – Porque quero aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
12 – Porque arranjo problemas se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
13 – Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
14 – Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
15 – Porque é divertida.	1	2	3	4	5	6	7
16 – Porque quero melhorar o meu nível desportivo.	1	2	3	4	5	6	7
17 – Porque eu gosto de aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
18 – Porque eu quero que o professor ache que sou um bom aluno.	1	2	3	4	5	6	7
19 – Porque fico preocupado se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
20 – Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades.	1	2	3	4	5	6	7

Grata pela tua ajuda!

