



Aprender a Ser Professor em Contexto de Estágio

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Samuel de Medeiros Toste

Porto, setembro de 2019

Ficha da Catalogação

Toste, S. M. (2019) Aprender a Ser Professor em Contexto de Estágio. Relatório de Estágio Profissional. Porto: S. Toste. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; GESTÃO AULA; MOTIVAÇÃO.

Dedicatória

Ao meu **Avô**.

Agradecimentos

Agradeço à minha família em geral, por toda a força e confiança depositada ao longo de todo o processo. Sem o seu apoio nada disto seria possível. O meu profundo e sincero Obrigado.

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Batista, pelo apoio, dedicação e disponibilidade.

Ao meu Professor Cooperante, Professor Paulo Pinto, por me ter acolhido e orientado neste caminho repleto de desafios. Por ter sido um exemplo de excelência.

Aos alunos, que me colocaram inúmeros desafios e estiveram sempre dispostos a aceitar os meus desafios, tornaram-se únicos e inesquecíveis.

À minha Mãe, que foi um pilar e um exemplo a seguir, que me apoiou e incentivou ao longo de toda a minha formação académica.

À Júlia, por me ter ajudado e acompanhado ao longo desta fase final.

A todos os meus amigos (as), em especial ao Bruno, pela sua amizade e por acreditar em mim.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra se cruzaram no meu caminho ao longo desta jornada. Fizeram de mim, sem dúvida, a pessoa que sou hoje.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
ABREVIATURAS	XIX
INTRODUÇÃO	1
1 – DIMENSÃO PESSOAL	3
1.1 – Reflexão autobiográfica	5
1.2 – Entendimentos, expectativas e impacto com o contexto de estágio	8
2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	13
2.1 – Estágio Profissional.....	15
2.2 – Local de Estágio.....	16
2.3 – Estrutura orgânica e funcional	19
2.4 – Os meus alunos	21
3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	25
3.1 – Confronto com a realidade.....	27
3.2 – Da conceção do ensino ao planeamento.....	28
.....	39
3.3 – Gestão da aula.....	39

3.3.1 – O controlo da turma	39
3.3.2 – Rotinas e regras	43
3.3.3 – Tempo de aula	44
3.3.4 – Processo de instrução	46
3.3.5 – Atmosfera de motivação	47
3.3.6 – A Motivação dos alunos para as aulas de Educação Física em função do ciclo de ensino, do sexo e da prática desportiva	51
3.3.6.1 – Resumo	51
3.3.6.2 – Introdução	51
3.3.6.3 – Objetivos	54
3.3.6.4 – Metodologia	55
3.3.6.5 – Resultados e Discussão	57
3.3.6.6 – Conclusão	61
3.3.6.7 – Referências Bibliográficas	62
3.3.7 – Avaliação	63
4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	67
4.1 – Direção de Turma	69
4.2 – Atividades Desportivas Escolares (ADE)	70
4.3 – Saúde Escolar	71
5 – CONCLUSÃO	73
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Módulo 8 (aplicação) – Plano da Unidade Didática	36
Figura 2 - Plano de aula Nº 9	38
Figura 3 – Plano de Aula nº 57	39

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados caracterizacionais da amostra	55
Quadro 2 - Dimensões da Motivação: média e desvio padrão.....	58
Quadro 3 - Dimensões da Motivação: sexo, média, desvio padrão e valor de p	58
Quadro 4 - Dimensões da Motivação: ciclo, média, desvio padrão e valor de p	59
Quadro 5 - Dimensões da Motivação: ciclo, média, desvio padrão e valor de p	60

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Parte adaptada da Ficha Biográfica	XXII
Anexo 2 – Exemplo de grelha de avaliação diagnóstica.	XXIII
Anexo 3 – Opções das matérias a lecionar.....	XXIV
Anexo 4 – Questionário do continuum de Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), adaptado e validado para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005)	XXV

RESUMO

O presente relatório ilustra o percurso de um estudante estagiário ao longo do Estágio Profissional do 2º Ciclo do Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio é o culminar da formação académica, sendo um período decisivo e de articulação dos saberes adquiridos ao longo da formação com as exigências da prática de ensino. O Estágio decorreu numa escola da cidade da Praia da Vitória, que agregava alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O núcleo de estágio, com apenas um estudante estagiário, foi orientado por um professor cooperante, da escola, e pela PO, da faculdade. Coube ao estudante estagiário lecionar uma turma do décimo-primeiro ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O presente documento encontra-se estruturado em quatro partes fundamentais, designadamente, o enquadramento pessoal, onde são expostas algumas características individuais do estudante estagiário (o autor), o seu percurso enquanto atleta e aluno até ao momento da elaboração do presente documento e as suas expectativas; o enquadramento da prática profissional, onde é descrito o contexto institucional onde decorreu o estágio; a realização da prática profissional, onde são descritos os processos de organização e gestão do ensino-aprendizagem; e o estudo sobre a motivação para a prática de Educação Física em função do sexo, da prática desportiva e do ciclo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, GESTÃO AULA, MOTIVAÇÃO

ABSTRACT

This report illustrates the path of a preservice teacher during the practicum training in the Masters in Teaching Physical Education at the Faculty of Sport, Porto University. The practicum training is the culmination of the academic education, where the articulation of the knowledge acquired during the educational process with the demands of the teaching practice shows as the decisive period. The practicum took place in a school in the city of Praia da Vitória, which included students from the 3rd cycle of Basic and Secondary Education. The practicum group, with only a preservice teacher, was guided by a cooperating teacher from the school as well as a faculty supervisor. It was up to the preservice teacher to teach a class of the eleventh level of the Scientific-Humanistic Science and Technology course. The present document is structured in four fundamental parts: the personal framework, where some individual characteristics of the preservice teacher (the author) , his career as an athlete and student up to the time of writing and their expectations; the framing of professional practice, where the institutional context in which the practicum took place is described; the realization of professional practice, which describes the processes of teaching organization, management and learning; and the study about the motivation for the practice of Physical Education in function of the sex, the sport practice and the cycle of education.

KEYWORD: PRACTICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, TEACHER, CLASS MANAGEMENT, MOTIVATION

ABREVIATURAS

ADE	Atividades Desportivas Escolares
DT	Diretor de turma
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Professor Cooperante
PCE	Projeto Curricular Escola
PEE	Projeto Educativo Escola
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
PO	Professora Orientadora
RE	Relatório de Estágio
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular
UD	Unidade Didática
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUÇÃO

O presente documento materializa o Relatório de Estágio (RE) e foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), sendo este uma Unidade Curricular (UC) do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio foi realizado numa escola da Região Autónoma dos Açores, mais concretamente na Ilha Terceira. O estágio teve a particularidade de apenas ter um Estudante Estagiário, sendo orientado por um Professor Cooperante (PC) e por uma Orientadora da FADEUP. Ao longo do ano letivo, tive a responsabilidade de lecionar uma turma do 11º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

O EP é uma prática de ensino em contexto real, que visa a integração do estagiário através da prática de ensino supervisionada, permitindo assim o desenvolvimento de competências profissionais, essenciais aos futuros professores para as exigências da profissão. Este ponto do percurso, representa o início da transição de estudante para professor. Como defende Alarcão (1996, p. 18), o Estudante Estagiário deve “assumir uma postura de empenhamento auto formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao passado aquilo que já sabe e já é e, sobre isso, construir o presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar”. Assim sendo, este relatório descreve, de forma refletida, o processo vivenciado por um estudante-estagiário (o autor) no EP.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro correspondente à Dimensão Pessoal - relato do percurso de vida, as experiências desportivas, académicas e pessoais, bem com as expectativas e o impacto com do EP.

O segundo capítulo, Enquadramento da Prática Profissional, consiste na contextualização institucional do estágio, isto é, o contexto onde o mesmo se realizou e todos os intervenientes.

No terceiro capítulo, designado de Realização da Prática Profissional, estão presentes os elementos diretamente relacionados com a preparação e realização do ensino, desde a conceção, passando pela gestão da aula e terminando na participação na escola e a relação com a comunidade. Este capítulo inclui um estudo elaborado sobre a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física (EF).

O quarto e último capítulo é a Conclusão, que materializa uma reflexão final acerca do percurso vivenciado.

1 – DIMENSÃO PESSOAL

1.1 – Reflexão autobiográfica

Nasci no dia 22 de agosto de 1989, na Região Autónoma dos Açores, mais precisamente na Ilha Terceira. Ao longo do meu percurso sempre procurei deixar a minha marca, tanto no trabalho, como na sociedade em que me insiro, onde procuro ser um membro ativo e participativo.

Desde tenra idade que nutro gosto pelo desporto e pelo exercício físico, pois era hábito ver os jogos de Voleibol do meu pai. Além disso, tive o privilégio de na minha infância jogar futebol de rua com amigos. Após a escola reuníamos todos na rua, improvisávamos duas balizas com pedras e lá iniciávamos os nossos jogos, que por vezes decorriam muito bem, outras nem tanto, o certo é que, independentemente do que acontecia, no dia seguinte estávamos lá todos para iniciar mais uma partida. Quando me era colocada a tradicional questão: “O que queres ser quando fores grande?”, as respostas eram inúmeras, mas todas no mesmo sentido... o do Desporto. Sonho este que finalmente realizei no decorrer do meu Estágio Pedagógico.

Além do desporto, procurei ser um membro ativo na sociedade. Durante a infância integrei o agrupamento de escuteiros da freguesia, onde fui Lobito, Explorador e Pioneiro. Após o meu regresso à Ilha Terceira para realizar o meu EP, fui convidado pelas Chefes do agrupamento da minha freguesia a exercer atividade como Chefe dos Pioneiros do Agrupamento 709, função que desempenho com muita satisfação, tendo em conta que o convívio com os jovens é algo muito aliciante para mim e os conhecimentos adquiridos na área do desporto, são, manifestamente, uma mais-valia.

A minha prática desportiva federada na modalidade de Voleibol foi somente iniciada aos 10 anos de idade, pois o clube da minha localidade não possuía condições para acolher atletas mais novos. Esta prática como atleta federado decorreu até ao ingresso no ensino superior, infelizmente, o ingresso na Licenciatura obrigou-me a abandonar a prática federada, pois não existia nenhum clube masculino de voleibol na cidade de Leiria.

No desporto, nem todos os momentos foram bons, ao longo da minha prática desportiva tive alguns desacordos com treinadores, por acreditar sempre que se podia ir mais longe. Mantinha muitas conversas com o meu pai, que na altura era treinador de voleibol e ex-jogador da Seleção Regional e que procurava esclarecer as minhas dúvidas, motivando-me sempre a dar o meu melhor. Foi esse gosto pela modalidade, por querer saber mais e poder fazer melhor que me guiou para o desporto.

Todavia, a minha verdadeira paixão pelo desporto, surgiu durante o ensino básico. Nas aulas de EF havia uma paixão e, consequentemente, motivação acrescida, o que naturalmente acabava por se refletir na classificação final da disciplina.

Manifesto também, desde sempre, afinidade com a educação, talvez pelo facto de ser filho de uma Educadora de Infância (a escola dela era a minha segunda casa) e de outros membros da família terem abraçado a docência como profissão. Perante este quadro familiar é de fácil dedução as conversas constantes acerca da profissão de professor nas reuniões familiares.

No término do 3º ciclo foi natural a opção pelo curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, por permitir o acesso ao curso de Desporto. Esta decisão foi sempre apoiada pela minha família. Findo o ensino secundário, não havia qualquer dúvida e segui para a Licenciatura em Desporto e Bem-Estar no Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Em Leiria tive a felicidade de trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais, o que se revelou uma experiência marcante. A possibilidade e a oportunidade de trabalhar com essas pessoas e de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida foi extremamente gratificante, reforçando a minha motivação e gosto pelo desporto. Os sorrisos nos seus rostos foram a verdadeira recompensa de todo o meu esforço. A oportunidade de trabalhar no programa do IPL 60+ foi outro momento marcante na minha vida como estudante de Desporto. Neste programa pude concluir que a prática do desporto não tem idade.

Após término de Licenciatura, chegara o tempo de tomar a grande decisão: Treino ou Educação? Incentivado por um colega de Licenciatura e pela

opinião geral de que “não há emprego para os professores”, tomei a decisão de seguir para Treino de Alto Rendimento na Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Esta experiência acabou por não se prolongar por muito tempo, pois rapidamente cheguei à conclusão que o que realmente queria era a área do ensino. Queria ser professor de EF, com ou sem emprego garantido.

Numa altura em que era necessário tomar decisões, mais concretamente no que concerne à vertente académica, a preferência recaiu sobre o Curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP.

Tornou-se muito aliciante o desafio de transmitir conhecimentos para os mais jovens e a possibilidade de ajudar a preparar melhor o futuro de crianças e jovens.

Mais uma vez fiz a mala, despedi-me da família e segui rumo à cidade do Porto. Rapidamente, me apercebi que o trabalho era árduo e o caminho difícil, mas a palavra desistir nunca fez parte do meu dicionário, pelo que encontrei força e prossegui o percurso escolhido.

No 1º ano de curso muitas foram as aprendizagens, sobretudo no que diz respeito à componente didático-metodológica e às experiências de lecionação em contexto real de ensino, numa aproximação àquilo que seria o meu futuro profissional.

A par das minhas atividades académicas fui convidado pelo docente da FADEUP, o Professor Rui Araújo, para assumir o cargo de treinador adjunto numa equipa de voleibol, Minis B, do grupo desportivo Castelo da Maia. Este cargo, que exerci durante um ano letivo, foi uma experiência inovadora que me permitiu aceder a aprendizagens muito significativas relativas ao ensino do voleibol nas camadas jovens.

Em suma, as minhas experiências pessoais, desportivas e académicas, fizeram parte daquilo que sou hoje, na medida em que me permitiram crescer e tornar-me o homem que sou, perseguindo o objetivo de continuar a melhorar e a evoluir a fim de me tornar um profissional competente. Penso que possuo as capacidades necessárias para o efeito; considero-me uma pessoa esforçada,

perseverante, responsável e ambiciosa. De referir ainda que tenho facilidade em criar empatia com as pessoas e a trabalhar em grupo.

1.2 – Entendimentos, expectativas e impacto com o contexto de estágio

O EP é uma UC do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Segundo o regulamento de estágio¹ da FADEUP “O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” (p. 3). Desta forma, o EP assume-se como um espaço formativo de excelência, que maior contributo oferece à preparação dos estagiários que pretendem iniciar a carreira de professores de EF.

Garcia (1999) afirma que as práticas de ensino são uma oportunidade singular que os estagiários têm de aprender a ensinar. Durante as práticas de ensino os estagiários em formação compreendem a escola como um organismo em desenvolvimento, dotado de uma cultura organizacional, uma estrutura de funcionamento e de funções de gestão necessárias à sua correta existência. O mesmo autor advoga que a realização destas práticas proporciona conhecimento acerca da planificação e entendimento dos problemas de ensino como problemas curriculares. Como tal, o estágio assume-se como uma etapa muito importante do percurso formativo de futuros professores, pois permite que os estudantes mobilizem os conhecimentos adquiridos, interagindo e refletindo com as situações práticas.

De facto, o contexto real de ensino permite-nos confrontar o conhecimento que nos foi transmitido acerca da realidade que iríamos encontrar e recorrer ao

¹ Normas Orientadoras de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP 2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Matos, Z.

conhecimento acadêmico adquirido para dar resposta às solicitações da prática. No entanto, neste processo de transição, tomamos consciência de que nem sempre o que aprendemos é aplicável de forma direta; o meio envolvente, bem como relacional, faz-nos mudar as perspetivas que tínhamos, as ideias pré-definidas e até mesmo os preconceitos. Faz-nos crescer enquanto finalistas e futuros profissionais.

Segundo Rodrigues (2001), a preparação inicial requer duas dimensões, uma macro, responsável por uma formação científica sólida, exigente e rigorosa, na área da especificidade de ensino e na área das Ciências da Educação (componente teórica) e outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no contexto real de trabalho (componente prática). Bento (1995) acrescenta que o professor é um profissional que não pode separar ou sequer hierarquizar os níveis teóricos e práticos de conhecimento e da atuação.

A área do ensino nem sempre é bem compreendida pelos demais e por vezes, má aproveitada pelos profissionais. Neste âmbito, recordo o passado, e revejo aquele(a) professor(a) que considerava que não sabia explicar, ou que não cativava os alunos com a matéria. Sempre me questioneei o porquê de as aulas serem tão padronizadas e porque não fazer do ensino algo mais motivante, mais dinâmico.

Quando iniciei o estágio era detentor de um saber teórico e prático e expectava mudar a perspetiva dos meus alunos sobre a EF. Procurarei motivá-los, ensiná-los e fazê-los sentir o que sinto pelo desporto, embora reconhecendo que esta mensagem apenas poderia ser captada pelos alunos que a quisessem receber. Questionei-me, porque é que os alunos não se interessam pela EF? Será que não têm motivação? E se têm, qual a sua origem e explicação? Esta foi uma questão para a qual queria encontrar resposta.

Considero o estágio uma etapa bastante importante, atrevo-me a dizer que é a mais importante, pois antes de ser o professor que sempre quis ser, tenho de aprender a sê-lo.

O início do estágio foi um momento de grande emoção, pois voltei à escola com outro estatuto e pude rever alguns dos meus antigos professores e pessoal auxiliar. A receção do corpo docente foi muito positiva, todos se mostraram

disponíveis para me ajudar, numa perspetiva de partilha e troca de conhecimentos. Encontrei na escola um ambiente descontraído, com pessoas bem-dispostas e cooperantes, o que, em muito, facilitou a minha integração. O pessoal auxiliar também se manifestou colaborador e disponível para ajudar, foram incansáveis!

Infelizmente, por vezes, constatamos que a EF é cada vez mais desvalorizada e cabe a nós, professores, mantê-la viva, ativa e apaixonante. A EF não só faz bem ao equilíbrio do corpo, como ao equilíbrio da mente.

Um fator que influenciava os alunos para não sentirem necessidade de obter um bom desempenho no decurso da aula, era o facto da nota obtida na disciplina não ter qualquer influência na média escolar do ensino secundário. Este fator tendia a desvalorizar cada vez mais a disciplina.

A sociedade precisa estar cada vez mais atenta à atividade física praticada pelos jovens, pois a taxa de obesidade é cada vez maior. Mesmo considerando que já se verifica uma maior preocupação com o estilo de vida saudável, ainda existem muitas crianças que o único exercício que fazem é nas aulas de EF. Assim, torna-se de capital importância, aproveitar esta situação para motivá-los e fazê-los compreender o quão importante é o exercício físico.

Considerando que a família é uma componente essencial na vida dos jovens, persisti na necessidade de passar a informação aos pais e fazê-los compreender que a EF pode ser uma fonte de motivação para os alunos e, posteriormente, incentivá-los para a adesão a várias modalidades desportivas, o que só se conseguirá cativando-os nas aulas para as mesmas.

As expectativas que tinha acerca do estágio eram de progressivamente melhorar e aperfeiçoar os conhecimentos que adquiri ao longo dos anos, quer através da minha prática desportiva, quer através dos conhecimentos académicos adquiridos.

Para a realização deste EP contei com o apoio incondicional da Professora Orientadora (PO) e do PC, que, com a sua experiência e orientação, ajudaram-me a tornar um profissional mais competente, dotando-me de conhecimento e capacidade de refletir, coadjuvado a um forte sentido de responsabilidade e de inovação. De facto, o EP é “um processo natural no qual

uma pessoa mais habilitada e mais experiente, que assume o papel de modelo, mestre, responsável, encorajador, conselheiro e protetor, ajuda as pessoas menos habilitadas ou menos experientes, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional e/ou pessoal” (Koster et al, 1998, p 76).

Não menos importante, contei com o apoio dos próprios alunos. No momento em que necessitei da sua cooperação, eles estavam lá, e ao longo das aulas colocaram-me desafios que me permitiram progredir e evoluir como profissional, cada aluno tem características psicológicas diferentes e com isso, aprendi a lidar com pessoas com características individuais muito distintas.

Espero no exercício das minhas funções, transmitir informações e valores fundamentais, ajudando os jovens a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja primeira característica será a sua transformação. Esta profissão, será sempre uma das mais prestigiantes e indispensáveis de toda a sociedade, tal como defende Bento (2002), a coisa mais digna de que se ocupa o homem, é a forma humana.

Em suma, expectei que o EP fosse um ano de formação, em que, em conjunto com pessoas competentes e experientes, pudesse colocar em prática as aprendizagens já adquiridas, e sobretudo, adquirir novos conhecimentos, vivenciar novos desafios que me conduzissem a uma construção pessoal e profissional, que sustentem o meu futuro.

2 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 – Estágio Profissional

O EP representa a última etapa formativa antes do tão ansiado ingresso na carreira de docente. O EP na FADEUP é a única UC anual presente no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sendo regulamentada pelos Decreto-lei nº 74/2006 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

As escolas onde decorre o EP possuem um protocolo com a FADEUP, no sentido de receberem núcleos de estágio constituídos normalmente por três ou quatro estudantes, acompanhados por um PC da escola e um PO da Faculdade. A minha situação foi distinta das demais, pois pelo facto de ter realizado o estágio nos Açores, onde resido, fui o único estagiário na escola no âmbito do protocolo estabelecido com a Direção Regional da Educação. No contexto de estágio, o estagiário assume a responsabilidade de uma das turmas do PC. O PC acompanha e aconselha o percurso do estagiário.

Como supracitado pelas normas orientadoras do EP² esta é uma etapa de desenvolvimento de competências didáticas, científicas e pedagógicas “associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola.”(p. 2). Neste contexto Rolim (2013, p. 58) afirma que “O estágio profissional deve ser por todos entendido como um processo consciente e reconstruído, prolongado e profundo diariamente construído, desconstruído e construído novamente, com muitos avanços e recuos”.

O objetivo geral do EP é dar a conhecer ao estagiário a realidade da vida profissional do Professor de EF em contexto real, controlado e supervisionado

² Normas Orientadoras de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP 2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Matos, Z.

por um docente com experiência e que auxilie o estagiário a desenvolver competências profissionais.

No Regulamento do EP estão contempladas três áreas de desempenho, designadamente: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Participação na Escola e Relações com a Comunidade (Área 2) e Desenvolvimento Profissional (Área 3).

O EP contempla não só a prática do ensino supervisionado, como a elaboração de um RE. Relatório este norteado e monitorizado pela PO da FADEUP e termina com a defesa em prova pública.

O leque de tarefas propostas foi complexo e desafiante, como é referido por Leandro et al. (2014, p. 116) “A realidade da escola e a complexidade das múltiplas tarefas que a profissão encerra são elementos com que o estudante estagiário (EE) se debate”. Por conseguinte, o EP possibilita uma formação integral e completa. Como referem Cunha et al. (2014, p 144), “Os estudos realçam que o estágio oferece um espaço de mobilização de saberes e habilidades, adquiridos no decurso formativo anterior, para a prática do dia-a-dia, bem como a incorporação de um roteiro sociocultural – normas, valores, hábitos, costumes e práticas – na realização de papéis profissionais, sob orientação de professores experientes”.

2.2 – Local de Estágio

Fernandes (2008, p. 72) afirma que “a escola não é uma ilha isolada, sem abertura e adaptação permanente à diversidade sociocultural do meio em que está inserida, mas sim, que deve construir pontes constantes com a comunidade envolvente, sem nunca deixar de afirmar o caminho que deseja seguir.”

A área pedagógica abrangida pela escola integra a totalidade das 11 freguesias que constituem o concelho da Praia da Vitória, um dos dois municípios da Ilha Terceira, na Região Autónoma dos Açores. Segundo Elias (2008, p. 44), “a escola é vista como uma realidade social e cultural construída pelas pessoas que dela fazem parte”.

A escola recebeu o nome de um grande poeta, romancista e professor universitário, nascido e criado na cidade e para quem a Praia da Vitória foi referência nas suas obras.

Os principais documentos orientadores da escola são o Projeto Educativo Escola (PEE), Projeto Curricular Escola (PCE), Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI) e Plano de Segurança e Evacuação.

Para uma população escolar de cerca de 1108 alunos a escola, apresenta uma oferta educativa diversificada: 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos PROFIJ, Cursos Profissionais e Programa Profissionalizante. Possui ainda uma Plataforma Moodle de Ensino Recorrente Mediatizado.

A escola também possui Serviços Especializados de Apoio Educativo, com uma equipa de Apoio Multidisciplinar e um Serviço de Psicologia e Orientação, para um apoio suplementar a todos os alunos, caso seja necessário.

É importante referir que esta escola pertence à Rede de Escolas Associadas da UNESCO, a rede mais antiga da UNESCO criada em 1953. Esta rede prossegue de forma ativa o ideário e os princípios estabelecidos no Ato Constitutivo da UNESCO. Princípios estes que se devem concentrar no “quarto pilar da educação – aprender a viver juntos”.

Ao ser associada a esta rede, e segundo a UNESCO, a escola deve comprometer-se com desígnios cruciais, como por exemplo, desenvolver atividades inovadoras e elaborar novas abordagens, métodos e recursos pedagógicos para promover a paz e uma educação de qualidade; a tomar parte nas iniciativas da UNESCO, projetos emblemáticos, campanhas, concursos e a testar materiais e projetos pedagógicos; a reforçar a cooperação entre as escolas, participando em parcerias, a assegurar a partilha de experiências e competências; inspirar-se nos quatro pilares de educação Delors, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos. Acresce que, a escola deverá comprometer-se a enviar, ao coordenador nacional, um relatório anual sobre atividades realizadas na escola.

Segundo o relatório para a UNESCO, datado de 1998, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a escola “Para poder dar

resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes” (1998, pp. 89-90).

Para responder aos pontos cruciais da UNESCO e manter-se associada à rede de escolas, a escola criou o projeto “Eco Escolas”, em que, através de um blog atualizado, cria campanhas associadas à sustentabilidade e responsabilidade ambiental, envolvendo a biodiversidade, sustentabilidade e saúde, entre outros pontos. Deste modo, por forma a preencher os requisitos enunciados pela UNESCO, no relatório acima mencionado, no âmbito destas atividades, os alunos aprendem a conhecer as necessidades ambientais, a identificá-las, aprendem a identificar estratégias que correspondam aos problemas assinalados, e, por fim, a aprender a viver juntos a “espalhar o conhecimento obtido”, feito neste caso, através do blog da escola. Foi desenvolvido também o “Projeto Bengaleiro”, que visa promover a solidariedade para com os alunos/famílias mais carenciadas da comunidade escolar. O objetivo era a recolha de géneros alimentícios, vestuário e outros bens para serem posteriormente distribuídos.

Como anteriormente referido, um dos pilares essenciais da escola consiste na partilha de conhecimento da forma mais eficaz, pelo que a escola também promove a prática desportiva, com o intuito de promover o bem-estar dos alunos. Para essa divulgação, aquando do estágio (2015), realizou-se, no dia 20 de novembro 2015, um corta-mato escolar, sendo que, qualquer aluno do escalão infantis B - 2003/2004; Iniciados 2001/2002, Juvenis 1999/2000 e Juniores 1998 e anteriores, podiam participar. Desta forma, a escola enquadrava-se no primeiro ponto da rede de escolas da UNESCO, pelo facto de ter desenvolvido atividades inovadoras. Além do corta-mato, também era habitual a realização de torneios de basquetebol, voleibol e futsal, nos quais os alunos formavam as suas próprias equipas e inscreviam-se nos torneios.

Para corresponder ao ponto “reforçar a cooperação entre as escolas, participando em parcerias e assegurar a partilha de experiências e competências”, a Direção Regional da Solidariedade Social, em parceria com a Direção Regional da Educação e com a Direção Regional da Juventude, desenvolveu a II Edição do Programa “Escola + Voluntária” 2014/2015, no sentido de reconhecer e valorizar projetos no âmbito da temática do voluntariado em contexto escolar.

Em conclusão, esta escola corresponde àquilo que a Rede de Escolas da UNESCO considera ser uma escola cumpridora dos quatro pilares de *Delors*.

2.3 – Estrutura orgânica e funcional

Em termos orgânicos, a escola incorpora os departamentos de Línguas Românicas, Línguas Germânicas, Matemática, Educação Física, Humanidades, Ciência Sociais, Ciências Físico-Naturais e Artes e Tecnologias, com um corpo docente composto por cerca de 106 professores.

Todos os departamentos da escola apresentavam as suas propostas de atividades para o ano letivo, vertidos num documento único – Plano Anual de Atividades. O PAA é elaborado tendo como horizonte os princípios orientadores e os objetivos do PEE, cujo lema é: “Para Uma Escola Livre”.

O PAA apresentava-se, pois, como um documento orientador, abrangente e transversal em todas as unidades curriculares. Numa análise ao PAA, constatei que constituía preocupação da escola, dotar os alunos de experiências diversificadas e enriquecedoras, nas mais diferentes áreas. Apresentava um leque de atividades tão diversificado, desde as elaboradas pelos departamentos de Línguas aos departamentos mais ligados às Ciências. Manifestava ainda preocupações com o Ambiente, Solidariedade, Educação Sexual e também com a Segurança dos alunos. Revelava a preocupação em comemorar as datas festivas mais significativas para a Comunidade Educativa, tais como: S. Martinho, Natal, Carnaval, Páscoa entre outras. De entre todas as atividades

realizadas na escola, salienta-se o “Bailinho de Carnaval”, que se tratava de uma peça de teatro amador, tradicional dos festejos do Carnaval na Ilha Terceira, esta peça envolvia professores, alunos, funcionários e, por vezes, também contava com a presença de antigos professores e alunos que além de atuarem na escola, iam também atuar a outras escolas e lares de idosos, num claro envolvimento e interação na comunidade.

Os alunos, por sua vez, também elaboravam algumas atividades. Estas ocorriam em maior incidência no início do ano letivo com a eleição da Associação de Estudantes, algo que os alunos desta escola sempre deram muita importância. Além de outras atividades, como a exibição de filmes ou realização de palestras no auditório da escola, no final de cada período ocorriam os jogos desportivos. Estes, organizados pela escola, tinham como objetivo apurar a equipa representante em cada uma das modalidades (Voleibol, Basquetebol e Futsal) que, por sua vez, representariam a escola no torneio interescolas, a nível de ilha.

O departamento de EF, constituído por 9 professores e coordenado pela professora Rita Barcelos, também apresentou uma panóplia de atividades a desenvolver³, que visaram promover o desenvolvimento integral dos alunos e motivá-los para a prática desportiva. Foram organizados grandes momentos desportivos, que favoreceram a integração de todos os alunos, contribuindo para um maior desenvolvimento social e desportivo e à adoção de um estilo de vida saudável. De referir o papel do PC, que auxiliou na integração no departamento e ajudou a ultrapassar todas as dificuldades que foram surgindo, Albuquerque, Graça & Januário (2008) referem a importância do papel do PC na capacidade de superar as adversidades dentro e fora da aula.

Nesta escola, as aulas de EF, ao longo do ano letivo, funcionavam por um sistema de rotatividade entre seis espaços existentes. Ao longo de três semanas cada professor lecionava as suas aulas no local definido. A sequência de locais é fácil de calcular após definido o mapa inicial. Como a escola possui acesso a instalações desportivas de nível ótimo, mesmo quando o professor se encontrava na instalação do exterior e as condições climáticas não

³ Projeto Anual de Atividades da Escola, ano curricular 2015/2016

permitissem a realização da aula, o que ocorre com alguma frequência, estava salvaguardado um espaço interior para que a aula decorresse. Facto que considero ser bastante positivo.

A escola apresentava uma parceria⁴ com o Complexo Desportivo que, por sua vez, detinha sob sua responsabilidade a receção, gabinete do diretor, bar, sala de ginástica, pavilhão, sala de professores de EF e a Piscina. Além disso, os funcionários com quem os professores lidavam no dia-a-dia, eram também funcionários dos Serviços de Desporto da Terceira. Apesar desta parceria, muito do material utilizado para as aulas pertencia à escola.

2.4 – Os meus alunos

Na primeira reunião do ano letivo, com o PC, ficou estabelecido que ficaria responsável por uma turma do 11º ano de escolaridade, constituída por 18 alunos, 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, do curso de Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Na primeira aula, de forma a conhecer os alunos e o contexto da turma, apliquei um questionário (Anexo 1 – Parte adaptada da Ficha Biográfica), adaptado do questionário utilizado pela escola. Este questionário tinha como objetivo primordial conhecer a opinião da turma sobre a disciplina de EF, especificamente se gostavam ou não da disciplina, permitindo-me saber se os alunos tiveram uma boa experiência ao longo do seu percurso de EF, tendo a noção de que, caso a maioria da turma não gostasse da disciplina, teria, à partida, de aplicar estratégias criativas para promover afinidade com a mesma. Felizmente não foi o caso, pois a maioria da turma respondeu que gostava de EF, o que facilitou o processo de intervenção ao longo do ano letivo.

Importava igualmente saber quais as modalidades onde os alunos sentiam mais ou menos dificuldades, para que fosse possível trabalhar e

⁴ Projeto Educativo Escola da Escola, ano curricular 2014/2017

melhorar as suas técnicas nessas modalidades. Da análise aos questionários, concluí que a maioria dos alunos sentia mais dificuldades na modalidade de futebol e a preferência recaía, sem dúvida, pelo basquetebol. É importante referir que alguns alunos responderam com mais de uma modalidade às questões colocadas.

Por outro lado, considerei também relevante saber se os alunos praticavam alguma modalidade fora das aulas de EF, tendo, através das respostas obtidas, verificado que 50% dos alunos da turma responderam que não praticam nenhuma modalidade fora do âmbito escolar. Os restantes (9) responderam que praticavam uma modalidade, que incluía futebol, karaté, ciclismo e voleibol.

A saúde também foi alvo de conversa na primeira aula, considerando que algumas alunas apresentavam algumas complicações, essencialmente a nível respiratório. Este facto reforçou a necessidade de um acompanhamento mais próximo destas alunas, sobretudo numa fase inicial, em que as mesmas não se sentiam muito à vontade. Em consequência disso, foi necessário observar a respiração, questionando frequentemente as alunas de como se sentiam. Esta situação provocou um acompanhamento específico e o planeamento de tarefas para as alunas, mais concretamente, tarefas que lhes permitissem permanecer ligadas à aula, contudo sem exigência física, como por exemplo supervisionar um exercício.

Apesar da maioria dos alunos ter manifestado gosto pela prática de EF e boas capacidades para a prática desportiva, a turma foi constantemente colocando desafios no que concerne à gestão dos comportamentos, questão para a qual já tinha sido alertado pelo PC quando iniciei as aulas. Esta foi uma turma que exigiu constantes mudanças de postura e de estratégias, muito devido à imaturidade dos alunos. Esta foi visível não só nas aulas de EF, mas também nas outras disciplinas, como foi referido por todos os professores do conselho de turma. De facto, poucos foram os alunos que apresentavam “brio” pelas suas notas.

Apesar das dificuldades ao nível do controlo e clima da aula, foi uma turma sempre muito predisposta para a realização das práticas propostas.

As primeiras três semanas foram dedicadas, essencialmente, à caracterização antropométrica (Altura, Peso, Idade e IMC) e às avaliações diagnósticas das várias modalidades que seriam abordadas (Anexo 2). A avaliação foi realizada de acordo com o Protocolo da Avaliação Inicial utilizado pelo grupo de EF. O protocolo sugeria⁵, com o objetivo de facilitar o processo de avaliação, que deveríamos identificar rapidamente os casos “Tipo” e proceder a uma observação mais detalhada dos restantes alunos, a fim de aferir o nível da turma.

Embora as raparigas apresentassem níveis genericamente mais baixos, a turma demonstrou possuir um bom nível de desempenho motor, exceto no Basquetebol. Esta diferença de desempenho e o facto de o número de rapazes e raparigas ser par, levaram-me a optar por desenvolver as aulas, dividindo a turma por sexo, de modo a poder focar melhor as dificuldades de cada um dos grupos.

No que concerne à Ginástica, os alunos situaram-se no nível avançado, o que provocou a necessidade de encontrar elementos gímnicos que estimulassem o interesse dos alunos. Nas restantes modalidades abordadas, Voleibol, Futebol e Atletismo a turma situou-se no nível elementar.

Após aplicar os testes do protocolo de avaliação da condição física, comprovou-se, em termos gerais, uma boa condição física da maioria dos elementos da turma, nos testes de força e resistência abdominal, de flexibilidade inferior, de velocidade, de resistência e de potência dos membros inferiores. Em termos específicos verificou-se que a flexibilidade inferior foi o fator onde os rapazes obtiveram piores resultados, contrariamente ao que sucedeu com as raparigas.

⁵ Protocolo de Avaliação Inicial da Escola, ano letivo 2015/2016

3 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 – Confronto com a realidade

No dia 1 de setembro de 2015, chegou o momento de regressar à escola onde fui aluno, com o objetivo de, agora, concluir o meu percurso para Professor de EF. Entrar na escola e rever funcionários e professores, foi de facto um desafio. Ser questionado pelo funcionário da receção “o que vêm aqui fazer”, a resposta estava pronta “sou professor estagiário”. A resposta era repleta de orgulho, no entanto estava sempre presente a inquietação de não conseguir corresponder às expectativas, por outro lado o entusiasmo de poder colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação.

A inversão de funções, passagem de aluno a professor, acabou por ser no meu caso, um processo natural. Segundo Lima et al. (2014, p. 79) “a formação académica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os EE constroem a sua identidade a partir de uma perspetiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da docência”. No entanto, ao longo do meu percurso académico, além do conhecimento, usufruí de várias experiências enquanto treinador da modalidade de Voleibol. Estas experiências adquiridas, dotaram-me de instrumentos essenciais para o desempenho das minhas funções, que aliadas aos saberes adquiridos ao longo da minha formação, forneceram-me uma base sólida para poder abordar esta nova etapa com confiança. Talvez por essa razão não tenha vivenciado o que Tardif (cit. por Lima et al., 2014) designa como choque com a realidade.

Ao tomar conhecimento que teria uma turma do secundário, questionei-me sobre o que poderia fazer para dar aos alunos uma motivação extra, tendo em consideração o facto de a disciplina não contar para a média. Esta situação é referida por Batista e Queirós (2015), como sendo uma situação resultante de currículos demasiado centrados nos resultados de exames nacionais e em objetivos institucionais, isto devido a uma mudança social, legislativa e ideológica.

O primeiro contacto com turma foi naturalmente um momento de nervosismo, pois seria o ponto de partida para a minha relação com os alunos. Findado o primeiro contacto com os alunos, a sensação foi de alívio e de objetivo

cumprido. Após alguma reflexão e diálogo com o Professor Cooperante, cheguei à conclusão que isso não seria um aspeto determinante para o desempenho das minhas funções, mas sim deveria cumprir o meu papel profissional e social, que, segundo Albuquerque et al (2014, p. 111) “Considerando o pouco tempo que os pais têm hoje em dia para os filhos, ganha importância o papel do professor como educador (...). O PEF deve participar no desenvolvimento pessoal do aluno fomentando a aquisição de conhecimentos e atitudes que criem hábitos de vida saudáveis.”.

3.2 – Da conceção do ensino ao planeamento

A primeira tarefa que o estudante estagiário deve realizar é a conceção do ensino. Segundo Graça (2001) o modo como os professores pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino é influenciado pelas conceções que os mesmos detêm sobre os conteúdos de ensino e sobre os alunos com quem trabalham.

A conceção tem como objetivo, segundo Matos (2014, p.4) “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 EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de: análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes, como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas; utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis”.

Assim, numa primeira instância do processo de organização do ensino, foi necessário refletir e interpretar o Programa Nacional de Educação Física

(PNEF) e o Programa de Educação Física Adaptado à Escola, tal como documentos enquadreadores da escola cooperante, como o RI, PEE, PCE, PAA e o Projeto Curricular de Turma (PCT).

A minha atuação foi perspectivada mediante a análise de todos estes documentos, visto que a atuação dos professores nesta comunidade escolar era orientada pelos mesmos. A análise do PNEF foi substituída pela análise do Programa de Educação Física Adaptado à Escola, que já se encontrava estruturado para a realidade da comunidade escolar, fomentado assim a melhoria na tomada de decisões no estabelecimento de objetivos e conteúdos.

O planeamento, designadamente em EF, é um processo construído com base na ideologia que cada indivíduo possui em relação à EF. O mesmo deve ter em conta a análise de documentos essenciais para o processo de conceção de ensino, nomeadamente o PNEF, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo Escola e o Regulamento Interno, indo assim ao encontro do que Bento (2003, p. 7) afirma: “Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral”. Esta análise foi solicitada por parte do PC, uma vez que estes eram os documentos que iriam orientar a minha prática profissional.

Ao solicitar a consulta dos documentos o PC referiu a necessidade de analisar o documento “Programas de Educação Física Adaptados à Escola (2007/2008)”. Ao realizar a análise dos documentos, PNEF e Programas de Educação Física Adaptados à Escola (2007/2008), tornou-se evidente que, devido às características da escola, a adaptação do PNEF seria o mais adequado para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

Finda a análise dos PNEF, era necessário adquirir informações junto dos alunos, para dar início ao processo de planeamento. Para tal, adaptei a ficha biográfica fornecida pela escola para as aulas EF. A par da mesma elaborei outra, onde os alunos selecionavam os conteúdos que queriam abordar (Anexo 3), dentro do que estava previsto pelo PNEF, pois o 11º ano é um ano de consolidação de aprendizagens previamente adquiridas em que são permitidas

opções aos alunos. Este mesmo programa refere que os alunos devem escolher alguns dos conteúdos a abordar dentro de cada categoria.

As primeiras seis semanas de aulas foram utilizadas para realizar uma avaliação inicial concentrada, havendo, neste período de tempo, uma rotação pelos diferentes espaços a cada duas semanas. Assim, foram realizadas as avaliações iniciais às modalidades a abordar ao longo do ano letivo, o processo de seleção destas modalidades foi realizado a partir do preenchimento de uma ficha onde os alunos selecionaram as modalidades que mais os cativavam. Esta situação está prevista no Protocolo de Avaliação Inicial da escola.

QUADRO 1 - Modalidades abordadas durante o ano letivo 2015/2016

	Modalidade
Ano letivo 2015/2016	Voleibol (1º período, 6 aulas)
	Basquetebol (2º período, 7 aulas)
	Futebol (3º período, 5 aulas)
	Atletismo (2º e 3º período, 10 aulas)
	Ginástica (1º e 3º período, 7 aulas)

Com base em toda a informação recolhida e analisada, com as indicações do documento Programas de Educação Física Adaptados à Escola e com o *roulement* (que era de extrema importância para poder prever quando e onde abordar cada modalidade) elaborei, em conjunto com o PC, o planeamento que se construiu em três níveis distintos: anual, Unidade Didática (UD) e plano de aula. Para tal, foi utilizado o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990).

Planeamento anual

O processo de planeamento e preparação do ensino é iniciado através do planeamento anual, “e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de aprendizagem da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” (Bento, 2003, p. 67).

Na sua elaboração foi respeitada a estrutura do MEC, alusiva a uma estruturação geral do ensino. Neste sentido, iniciei o plano anual com o estudo do programa de Educação Física e o seu enquadramento com a realidade escolar (M1). Com base no PNEF, o departamento de EF a partir no ano letivo de 2007/2008 desenvolveu um programa de Educação Física adaptado à escola para o ensino secundário, com o objetivo de tirar partido máximo dos recursos que a escola apresentava. Para o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas o foco foi as seguintes capacidades: resistência, força, velocidade e flexibilidade. Nas atividades físicas foi atribuído o nível avançado a todas as modalidades abordadas (Quadro 1).

De seguida foi elaborada a análise do envolvimento (M2) onde procurei reunir informação dos recursos existentes e condições de segurança. De salientar que a escola possui ótimas condições espaciais para a realização das aulas de EF, bem como todo o material essencial para prática desportiva, que é garantido pela escola e pelo parque desportivo. No que concerne a recursos humanos, além dos alunos da turma, do PC e de mim próprio, verificou-se sempre a presença de um funcionário para a montagem de material, antes do início da aula.

As regras de segurança são sempre de extrema importância em qualquer aula, assim sendo, e com o intuito de evitar situações de risco para os alunos como lesões graves ou situações traumáticas, foi elaborada uma lista de regras para os alunos cumprirem, antes, durante e após a aula.

A análise dos alunos (M3) procurou dar respostas a questões como: O que sabem? O que apreciam? O que necessitam? Quem são? Como já referenciado anteriormente, para responder a estas questões foram elaboradas duas fichas que foram preenchidas pelos alunos.

Posteriormente, afigurou-se necessário tomar decisões no que concerne à extensão e sequência dos conteúdos (M4), com base nas distribuições de espaços e nos Módulos anteriores.

“A reunião com o Professor Cooperante teve como foco a seleção das modalidades a abordar ao longo do ano letivo (Voleibol, Basquetebol, Futebol, Ginástica (Aparelhos e Solo) e Atletismo (Saltos e Lançamentos), bem como o momento da sua abordagem ao longo do ano letivo. Contrariamente ao que estava previsto, ficou decidido abordar três modalidades coletivas, esta decisão adveio dos espaços disponíveis para a realização prática” (3ª Reunião com o Professor Cooperante, 24 de setembro de 2015)

No módulo seguinte (M5) foram definidos os objetivos para o ano letivo, ao encontro dos representados no programa de EF da escola. Como objetivos gerais, o aluno deveria desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas inerentes à modalidade, conhecer a sua história e o regulamento, dominar as habilidades motoras e adquirir aptidões na relação com os colegas, com o professor e com o contexto escolar.

A configuração da avaliação (M6) foi desenvolvida de um modo um pouco diferente do que se expectava. Inicialmente tinha ideia de começar a abordagem à modalidade, na primeira aula, através da avaliação diagnóstica. Segundo o PC e segundo o Protocolo de Avaliação Inicial da escola, “A avaliação inicial deve ser entendida pelos alunos como uma situação de aprendizagem “normal”. Tratando-se de uma avaliação de características prognósticas, deve ser um processo de ensino/aprendizagem “normal” para que possa ser também equacionado os diversos ritmos de aprendizagem. Neste sentido, além de recolher as informações necessárias, o professor deve acompanhar as situações de aprendizagem emitindo feedbacks, tentando que os alunos aperfeiçoem as suas habilidades ao longo dessa mesma avaliação.”⁶. Este método também permite que o professor possa analisar os conteúdos onde os alunos sentem

⁶ Protocolo de Avaliação Inicial

mais dificuldades e optar por lecionar os mesmos, de modo a levar os alunos a superarem as áreas mais fracas.

A avaliação diagnóstica, que se encontrava estruturada, no Protocolo da Avaliação Inicial, tem uma duração aproximada de 6 semanas e é colocada em prática aquando do início do ano letivo. A Avaliação Sumativa apresentava quatro critérios, Domínio Psico-Motor; Aptidão Física/ Condição Física; Domínio Cognitivo; Domínio Sócio Afetivo.

Finalizando com a elaboração das progressões das áreas comuns da EF (M7).

A elaboração do planeamento revelou-se muito enriquecedora, apesar de bastante trabalhosa, por ser realizada individualmente. Apresentou uma utilidade prática significativamente vantajosa, uma vez que, consegui compactar toda a informação teórica necessária para lecionar as modalidades.

A parte mais importante foi conseguir transferir para a prática aquilo que foi planeando com tanto afinho. No terreno, a aula nem sempre decorre de acordo com o que foi planeado ou pode ser efetivamente concretizado. Importa realçar e ter em linha de conta que este planeamento era aberto a mudanças e, portanto, era flexível, o que o tornava mais dinâmico e uma ferramenta indispensável neste processo de ensino e aprendizagem.

Unidades Didáticas

Após terminar o planeamento anual, seguiu-se o planeamento das unidades didáticas, que é o segundo nível de planeamento, especificando rigorosamente as matérias de ensino a abordar. Segundo Bento (2003), este nível de planeamento procura que tanto alunos, como professor estejam organizados por meio da regulação e da orientação da ação pedagógica, abonando a sequência lógica-específica e metodológica da matéria.

A estrutura do planeamento da UD respeitou a mesma estrutura do Planeamento Anual. Contudo, centra-se numa modalidade específica sendo

necessário ter presente os conhecimentos da modalidade, bem como as linhas metodológicas que se encontram presentes no planeamento anual.

O Módulo 1 consistiu na análise da modalidade abordada com base nas categorias transdisciplinares do conhecimento, cultura desportiva, habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física e conceitos psicossociais.

Dando sequência ao planeamento, foi elaborada a análise do envolvimento (M2) onde procurei reunir informação dos recursos materiais, humanos e espaciais existentes para a abordagem da modalidade, além das condições de segurança. Os recursos humanos eram transversais a todas as modalidades, a aula era lecionada por mim, com a participação direta ou indireta do PC, funcionários que preparavam alguns equipamentos, quando solicitado e os 18 alunos da turma. O espaço era partilhado com outro professor no que concerne aos recursos espaciais, em aulas que decorriam no pavilhão, situação que, por vezes, também ocorria no exterior. Por fim, na sala de ginástica apenas lecionava um professor. Os recursos temporais, conforme o *roulement* previamente definido, os espaços permutavam a cada 3 semanas, sendo que as aulas decorriam às segundas das 11h45 às 13h15 e às quintas-feiras das 8h15 às 9h45.

A análise dos alunos (M3) foi efetuada com base na informação recolhida ao longo da avaliação diagnóstica, realizada nas 6 primeiras semanas do ano letivo.

Na sequência destas, foi necessário tomar decisões no que concerne à extensão e sequência dos conteúdos (M4), específico de cada modalidade, materializados nas funções didáticas (introdução, exercitação, consolidação e avaliação) dos respetivos conteúdos. Devido ao reduzido número de aulas, geralmente os conteúdos não passavam por fase de consolidação, passando diretamente da exercitação para a avaliação.

No módulo seguinte (M5) procedeu-se à definição dos objetivos para os conteúdos a abordar. Neste aspeto fui ao encontro do que estava previamente definido no programa de EF adaptado à escola, que apresentava objetivos gerais, objetivos comuns a todas as áreas, objetivos das áreas obrigatórias e

objetivos das áreas de opção. Na elaboração das unidades didáticas considerei como objetivos gerais e específicos: cultura desportiva e habilidades motoras.

A avaliação (M6) define-se como um “processo de reunir informação para fazer um julgamento sobre produtos e processos na situação instrucional.” (Rink, 1993), ou seja, trata-se de um processo que determinava se os objetivos educacionais tinham sido alcançados pelos alunos. A avaliação teve por base os objetivos definidos nos domínios psico-motor, cognitivo (teste teórico no final do 3º período) e sócio afetivo.

A elaboração das progressões de ensino (M7) foram executadas com a ajuda do PC.

Por fim, o módulo 8 (M8) consistiu no tratamento e sintetização da informação contida nos módulos anteriores, de modo a auxiliar o professor na sua atividade.

A elaboração da UD de Futebol foi elaborada a partir da realização do M8, como pode ser observado na Figura 1. Com a elaboração de cada MEC fui aprofundando os meus conhecimentos em cada modalidade, colmatando algumas das minhas dúvidas e dificuldades.

Modulo 8 – Aplicação do Plano da Unidade Didática

[illegible]

Figura 1 – Módulo 8 (aplicação)–Plano da Unidade Didática

Reconheço que a elaboração do MEC para cada modalidade não foi tarefa fácil, na medida em que organizar e estruturar cada modalidade em oito diferentes módulos, bem como tomar decisões, encontrar soluções, estratégias e conseguir focar-me no essencial mostrou-se efetivamente trabalhoso.

Esta estrutura permite um acesso mais rápido a toda a informação contida no MEC, o que facilita o trabalho do professor ao planear as aulas de acordo com Bento (2003, pp. 86–87), “através do planeamento da unidade temática é ultrapassada a visão parcial e isolada do conteúdo, do processo e da função do ensino, sendo realçadas as tarefas de desenvolvimento da personalidade (...); o planeamento da unidade temática determina a função de cada aula e dispõe as vias da sua preparação; a reflexão profunda, inscrita neste nível de planeamento do ensino, possibilita com outras disciplinas e formas de atividade extralectiva e extraescolar, bem como das necessárias medidas organizativo-metodológicas; a «concentração no essencial» deve orientar a abordagem da preparação da matéria de ensino (...)”.

Plano de Aula

Após a elaboração do plano anual e das UD, o plano de aula surgiu com um maior grau de especificidade, sendo este o terceiro nível de planeamento, considerando que “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” (Bento, 2003, p. 63)

Tendo por base a informação obtida com a elaboração do plano anual e com a avaliação diagnóstica, os primeiros planos foram desenvolvidos de acordo com os diferentes níveis encontrados na turma, sabendo que variavam de modalidade para modalidade. Nesta fase inicial, os planos eram demorados e exaustivos.

Na elaboração do plano de aula, a maior dificuldade prendia-se ao nível da definição de objetivos (Gerais e Comportamentais) e na distinção de Objetivos Comportamentais e Critérios de Êxito. Inicialmente, focava os objetivos em função do professor, além disso, nos Critérios de Êxito colocava o conteúdo que deveria estar nos Objetivos Comportamentais. A compreensão e distinção entre estas componentes levaram algum tempo a consolidar.

A escolha dos exercícios a apresentar à turma também não constituía tarefa fácil, visto ser necessário a ponderação de diversos fatores, como a disponibilidade de tempo e espaço para a aula, a intensidade do exercício, o material disponível, entre outros, era desgastante.

Com o passar do tempo, e com a experiência adquirida, a elaboração dos planos de aula foi-se tornando cada vez mais eficiente e eficaz, no sentido de se mostrar algo mais natural e o resultado obtido de maior qualidade.

Todo o processo de construção do plano de aula foi elaborado por mim e pelo PC, com o auxílio da PO. O facto de me encontrar a realizar o meu EP, isolado de outros colegas, colocou algumas dificuldades acrescidas ao nível de planeamento pois, além do PC, não tinha mais colegas para discutir dúvidas ou incertezas, aquando da elaboração do plano de aula. Felizmente, pude contar

sempre com o apoio incondicional da PO e do PC, para melhorar o meu desempenho e corrigir algumas lacunas.

O plano de aula serviu de guião auxiliar, simples, preciso e claro. Deve ser um documento de fácil leitura, com palavras enquadradas, claras e acessíveis aos alunos. Deve ser um sumário de tudo o que é essencial ao decorrer da aula.

As Figuras Figura 2 e Figura 3 demonstram a evolução do plano de aula, que além de alterar alguns termos, tornou-se mais simples, com menos informação e mais sucinto, sendo de fácil acesso ao professor e aos alunos, passando a ter apenas palavras-chaves, que os alunos já se encontravam habituados a ouvir ao longo das aulas.

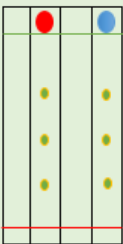
Função Didática: Avaliação Inicial de Atletismo e Avaliação da Condição Física de Velocidade.			Local: ESVN Espaço: Exterior		Material: - 6 Cones - 4 Pesos - 9 Bolas de Tênis		
			Duração: 90 min				
Aula nº 9		Data: 19 de Outubro de 2015 Hora: 10h00		Ano: 11º		Turma: C	Nº Alunos: 18
Objetivo Geral:		O aluno realiza Avaliação Inicial de Atletismo e a Avaliação da Condição Física de Velocidade					
Parte	Hora	Tempo	Objetivos Comportamentais	Situação de aprendizagem	CrITÉRIOS de êxito	Organização dos alunos	
	10h12	10'	Avaliar os alunos na componente de Corrida de Barreiras	Os alunos dividem-se pelas duas pistas (+/- 40m) disponíveis. Ao sinal sonoro inicia a corrida o primeiro elemento de cada pista que tenta realizar o percurso, saltando os obstáculos (pinos) colocados ao longo da pista a uma distancia aproximada de 60 cm	- O aluno deve realizar uma boa ligação entre a corrida e a passagem; - Realizar uma passagem rasante ao obstáculo.		

Figura 2 - Plano de aula Nº9

Função Didática/Conteúdos: -Exercitação da finta; -Exercitação do posicionamento defensivo; -Exercitação da contenção; -Exercitação da cobertura defensiva.				Local: ESVN Espaço: Pv. 2	Material: -Bolas; -Cones; -Balizas.	
Aula nº 57		Data: 19 de maio de 2016 Hora: 08h15 – 09h45		Ano: 11º	Turma: C	Nº Alunos: 18
Objetivo de Aprendizagem:		DM: Tentar ultrapassar o adversário em situações de 1x1 e criar situações de finalização. DSA: Fair-Play, empenhamento, coesão e autonomia.				
Parte	Hora	Tempo	Conteúdos/ Objetivos Comportamentais	Situações de aprendizagem	CrITÉrios de êxito/ Componente Críticas	Organização dos alunos
	08h45	5'	Drible/finta Posição defensiva Contenção Atacante: desequilibrar o adversário direto, ultrapassando-o. Defesa: Impedir a progressão do atacante.	1x1 em espaço delimitado.	Movimentações rápidas. Posicionamento entre a bola e o alvo.	

Figura 3 – Plano de Aula nº 57

3.3 – Gestão da aula

3.3.1 – O controlo da turma

O controlo da turma foi sem dúvida o maior desafio ao longo do estágio, sobretudo numa fase inicial, em que os alunos testavam constantemente os meus limites, como refere Arends (2008, p. 172) “a gestão de sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar.”.

Este foi um foco de constante reflexão, durante todo ao ano. Sabia que seria um processo longo, para conseguir estabelecer uma relação que permitisse percebermo-nos mutuamente, estabelecer uma relação verdadeira, tal como é referido por Arfwedson et al. (1984). Senti a necessidade de adaptar a minha postura diversas vezes ao longo do ano, entre ser mais permissivo e mais compreensivo, passando para uma postura mais distante, mais ditatorial. Estas mudanças de postura nem sempre foram fáceis para mim, no entanto constituíram a melhor estratégia para a gestão do comportamento da turma.

Desde o momento de atribuição da turma, o PC alertou-me que esta seria uma turma que me iria colocar diversos desafios, sobretudo ao nível do comportamento. Segundo Veiga (1999, p. 7) “O stress relacionado com a indisciplina é o fator mais influente para o fracasso dos professores, sobretudo os mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional”.

Tendo em conta os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica e a experiência enquanto treinador, considerei que estaria em posse de ferramentas suficientes para enfrentar este “duelo”. Desde muito cedo senti que a turma seria um grande desafio, tal como espelha o excerto a seguir apresentado:

“Durante o diálogo inicial, apercebi-me de algumas mudanças de comportamento nos alunos, às quais não dei demasiada atenção, pois não era algo muito habitual nos mesmos ... Porém, ao longo da corrida, os comportamentos de desvio e fora da tarefa foram-se mantendo, pelo que senti necessidade de os chamar à atenção para o sucedido ... Ao transitar para a segunda parte da aula o comportamento dos alunos ficou bastante alterado, os comportamentos de desvio... estavam a ser demasiados e apesar das constantes chamadas de atenção estes foram persistindo.” (Reflexão da aula nº6, 8 de outubro de 2015).

Face a este quadro, senti a necessidade de adaptar o meu discurso, tornando-o mais assertivo e “marcado”, pois este era um momento que determinava o decorrer da aula e o comportamento dos alunos na mesma. De referir que, apesar de os alunos apresentarem comportamentos inapropriados, nunca foram mal-educados.

“Como tem vindo a ser habitual a aula principiou com o diálogo inicial, ponto este que tenho vindo a melhorar aula após aula. Este diálogo torna-se essencial, pois é uma turma de difícil controlo. Como já tenho vindo a referir em reflexões anteriores, aproveito este tempo para os motivar e dar

ênfase à necessidade de haver mais esforço e concentração. “(Reflexão da Aula Nº 13, de 2 de novembro de 2015)

Ao longo do ano foram instituídas diversas rotinas/estratégias. Tendo funcionado, durante o ano todo, a rotina/estratégia de permanecer em silêncio quando os alunos começavam a conversar enquanto explicava algo.

“A turma permanece com os “burburinhos”, que tem vindo a ser habituais, no entanto tenho mantido a minha postura de ficar em silêncio, a qual se tem manifestado eficaz.” (Reflexão da aula Nº 11, de 26 de outubro de 2015)

Além destas rotinas, foi necessário recorrer a uma panóplia de estratégias para controlar o comportamento dos alunos ao longo das aulas. Apesar de todas as estratégias mostrarem resultados, com o passar do tempo, os alunos voltavam ao comportamento inicial, sendo necessário encontrar nova estratégia. Maioritariamente, sugeridas pelo PC, estas estratégias de alteração de postura, entre uma postura mais distante e uma de maior proximidade para com os alunos, e de permanecer em silêncio quando os alunos estavam a perturbar o meu discurso, mostraram-se muito importantes para progressivamente encontrar o equilíbrio ao nível do relacionamento com a turma.

Em primeira instância tentei fazer com que os alunos compreendessem que com aquelas atitudes perturbavam todo o decorrer da aula, sendo que seriam eles os prejudicados, sobretudo os colegas que se interessavam por terem um bom desempenho em EF. Em reunião com o PC, este aconselhou-me a advertir os alunos no final da aula e, na seguinte, apresentar uma postura mais distante.

“No final da aula voltei a dar ênfase ao desadequado comportamento dos alunos, fazendo referência à necessidade de os mesmos valorizarem e respeitarem o trabalho que estava a ser desenvolvido para eles, salientando que constitui objetivo das aulas de E.F, que era a formação

integral, desenvolvimento global e preparação para a vida. Tentei fazê-los ver que a atitude que estavam a demonstrar nas aulas era de quem não estava empenhado... A conversa prosseguiu como o Professor Cooperante, que decidiu intervir reforçando a minha ideia.” (Reflexão da Aula Nº9, de 19 de outubro de 2015)

Outra estratégia definida em conjunto com o PC foi o registo de comportamentos de desvio e/ou fora da tarefa e, no final da aula, os alunos com mais registos eram avisados.

“Para contrariar um pouco os comportamentos de desvio que têm sido um hábito em alguns dos alunos da turma, optei por explicar e dar exemplos desses comportamentos, exemplos esses dados com situações que ocorreram em aulas anteriores. Expliquei aos alunos que nesta aula e nas seguintes seria realizado um registo do número de vezes em que os alunos apresentassem esses comportamentos. Referi que esses comportamentos se refletiriam nas notas e que, posteriormente, seria dado conhecimento à Diretora de Turma, para esta passar a informação aos Encarregados de Educação, isto caso a situação persistisse e eu entendesse que era necessário.” (Reflexão da Aula Nº 14, de 5 de novembro de 2015)

Posteriormente, os comportamentos repetiram-se e desta vez optei por sancionar os alunos, mandando-os sentar. Apesar destes comportamentos, esta era uma turma muito participativa e todos os alunos gostam de participar nas aulas.

“Ao longo da aula os comportamentos fora da tarefa foram-se tornando mais comuns e após esgotar algumas estratégias alternativas e em conjunto com o Professor Cooperante foi definido que os alunos seriam mandados sentar. Isto ocorreu na passagem para a ginástica de aparelhos que é a fase da aula que os alunos têm mais gosto em realizar.

Os dois primeiros alunos (dos 4) que mandei sentar, posteriormente deslocaram-se perto de mim, quando o exercício já estava a decorrer e pediram para o realizar, garantindo que não voltavam a repetir o comportamento. Autorizei a reentrada dos mesmos no exercício. Esta será uma estratégia a adotar nas aulas seguintes.” (Reflexão da Aula Nº 20, de 30 de novembro de 2015)

Ao longo do segundo período fui alternando a minha postura entre uma postura séria e mais distanciada dos alunos e, quando necessário, colocava alguns alunos sentados, somente a prestar auxílio na recolha e/ou reposição do material.

“Quanto ao clima da aula, foi um pouco tenso, pois pretendi utilizar como estratégia para controlar melhor os alunos, instruí-los diretamente, mantendo uma postura um pouco distante e autoritária. Esta estratégia reflete-se no melhor o comportamento da turma, no entanto o clima fica um pouco tenso.” (Reflexão da Aula Nº38, de 22 de fevereiro de 2016)

3.3.2 – Rotinas e regras

Usufruindo do facto de ser uma turma de continuação do PC, mantive algumas das rotinas do ano letivo transato, tais como: aquecimento, local de espera, recolha dos bens materiais dos alunos, utilização de apito, tempos de entrada e saída antes e após o toque de entrada/saída e o papel a desempenhar por parte dos alunos que não podiam realizar a aula. As regras gerais da aula encontravam-se todas descritas no documento “Direitos e Deveres” elaborado pelo Departamento de EF.

As rotinas devem ser implementadas não só para uma melhor gestão do tempo, como também para obter um melhor controlo sobre a turma. As rotinas transmitem alguma segurança aos alunos, pelo facto de conseguirem prever a atividade seguinte.

A eficiência do ensino na promoção da aprendizagem, modifica consoante a capacidade do professor em alterar o tempo total de aula em tempo potencial

de aprendizagem. As rotinas de regras, funções nas atividades e de gestão devem ser estabelecidas por parte do docente para que isso aconteça (Januário, 1996).

Aquando da abordagem de conteúdos fundamentais à aula, os alunos estavam colocados em meia-lua, de pé ou sentados, dependendo do espaço da aula. Este foi um processo meticulosamente cumprido em todas as aulas, o que com o passar do tempo ajudou os alunos a definirem inconscientemente onde iniciavam a aula.

Quando era importante reunir a turma no decorrer da aula, interrompia a mesma com um sinal sonoro e com a sinalética apropriada – braço no ar. No final da aula, os alunos que não tinham realizado a prática ficavam encarregues da arrumação do material utilizado.

Com os restantes alunos sentados à minha frente, em semicírculo, realizava uma “revisão/consolidação dos conteúdos lecionados, num alinhamento estreito com os objetivos e conteúdos de aprendizagem, e uma função de motivação prospetiva.” (Rosado e Mesquita, 2011, pp. 92-93).

3.3.3 – Tempo de aula

A rentabilização do tempo de aula foi uma dificuldade que se foi dissipando gradualmente ao longo do primeiro período. Face à minha experiência enquanto treinador, tinha consciência que possuía alguma dificuldade na gestão das transições entre exercícios e controlar o tempo dos mesmos. O apoio e as sugestões do PC permitiram-me superar de forma progressiva esta dificuldade.

“Inicialmente o foco das reuniões incidiu sobre aspetos para os quais me senti menos preparado, como a gestão de tempo... Aqui o papel do professor cooperante e a possibilidade de ter este momento para refletir sobre estas situações foi preponderante, recebia o feedback de uma pessoa experiente e que estava a observar a aula de outra perspetiva que não a minha. Esta informação/reflecção foi extremamente útil para dar os

primeiros passos e sentir confiança para fazer o meu trabalho.” (Reflexão final das Reuniões Semanais com o Professor Cooperante)

Com o intuito de colmatar as ditas dificuldades que sentia e, assim, obter um maior controlo do tempo da tarefa, utilizei diversas estratégias, designadamente: (i) coloquei no plano de aula uma coluna com a hora de início do exercício, o que me permitia ter um maior controlo sobre o mesmo; (ii) tive também algum cuidado ao elaborar os planos de aula, no que concerne à sequência de exercícios, de forma a que não exigissem mudanças constantes de grupos ou de espaços; (iii) procurava manter alguns exercícios aula após aula, dos quais os alunos já compreendiam as mecânicas não sendo, desta forma, necessário explicar novamente; (iv) outra estratégia foi a de não marcação de presenças dos alunos no início da aula, mas sim ao longo do aquecimento. Com o passar do tempo e sendo esta uma turma de apenas 18 alunos, ao ver os alunos entrar para o espaço de aula, identificava quase instantaneamente os alunos que se encontravam em falta; (v) sempre que havia a necessidade de trabalhar em grupos de quatro ou mais elementos, preparava previamente estes grupos e entregava os respetivos coletes enquanto os alunos realizavam o aquecimento.

Quanto à gestão do tempo de transmissão de informação, isto é, o tempo que o docente utiliza para transmitir a informação aos alunos, tanto acerca da organização do trabalho, como das ações motoras⁷, houve a necessidade de melhorar o discurso. Com isto, comecei a utilizar um discurso mais pausado, utilizando mais exemplos e demonstrações, essencialmente quando se tratava de uma aula cuja função didática era de introdução.

⁷ Documento disponibilizado na Unidade Curricular Didática Geral do Desporto, ano letivo 2014/2015.

3.3.4 – Processo de instrução

A instrução constitui uma forma de promover a aprendizagem, assumindo um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. O modo como o Professor instrui os seus alunos é determinante para a forma como eles interpretam e executam as tarefas propostas. Segundo Siedentop, Silverman (cit. por Rosado e Mesquita, 2011, p. 73) “A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino, sendo, usualmente, referida como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem”

Melhorar o meu processo instrucional junto aos alunos tornou-se um desafio. É fundamental que o professor seja capaz de instruir eficazmente, os objetivos das tarefas, os seus critérios de êxito e a organização dos exercícios. Segundo Siedentop (1991), ao expor os objetivos da aula deve ser vincada a sua utilidade para a progressão, abordando os conteúdos fundamentais. Além disso, para não consumir demasiado tempo, deve ser capaz de sintetizar a informação, potenciando assim o tempo de aprendizagem. Importa ainda que no decurso da “organização do processo de instrução sejam contempladas as relações que se estabelecem entre a informação emitida para a realização do exercício, as respostas motoras dos alunos e a informação transmitida no decorrer da prática” (Mesquita & Graça, 2006, p. 210).

Efetivamente, o tempo de instrução foi o aspeto mais marcante do início deste percurso, pois considerava ser demasiado longo o que, por consequência, diminuía o tempo útil de aprendizagem. Face à tomada de consciência, no decorrer do ano letivo, fui adquirindo competências que me permitiram tornar a instrução mais clara e precisa.

Da instrução fazem parte todos os “comportamentos, verbais ou não verbais (e.g., exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não verbal) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

A demonstração foi a estratégia mais importante para rentabilizar o tempo de instrução, esta não só cativava a atenção dos alunos, como também proporcionava uma maior facilidade de compreensão. Sempre que possível recorri aos alunos como agentes de ensino. A escolha dos alunos para a realização das demonstrações recaía frequentemente nos alunos que praticavam a modalidade ou alunos que eu considerava detentores de uma maior aptidão para o que era necessário demonstrar. Contudo, por vezes recorria a alunos com algumas dificuldades específicas para reforçar algum erro, neste caso o aluno era escolhido cuidadosamente. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 96), o “uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”.

Por outro lado, recorri ao feedback pedagógico que é determinado como um “comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, 1978, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Assim, utilizava o feedback para expor, quer em grupo, quer individualmente, o pretendido em cada situação. Um dos objetivos da utilização do feedback em situações dirigidas ao grupo consistia na modelação de comportamentos, para que todos os alunos realizassem as tarefas de forma uniforme. Importa realçar que este tipo de feedback é “particularmente útil no final das sessões, nos tempos de transição ou nos intervalos de recuperação” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 90).

3.3.5 – Atmosfera de motivação

O professor de EF possui como um dos seus objetivos motivar os alunos para a participação nas aulas e implementar o gosto pela atividade física, incentivando, assim, os alunos a continuarem uma prática de exercício físico fora do contexto escolar. Segundo Sousa et al. (2013) para alcançar resultados

positivos no processo de ensino-aprendizagem, a motivação assume um papel fundamental, independentemente do conteúdo, ambiente ou momento onde se encontra o aluno.

Tomando como referência deste desígnio, no terceiro período, recorri ao Modelo de Educação Desportiva (MED), modelo de ensino que modificou por completo os alunos, tendo potenciado a motivação para as aulas. De facto, a motivação dos alunos aumentou exponencialmente.

“O planeamento da aula foi elaborado focando os exercícios pretendidos e tempo para realizar os mesmos, no entanto senti a necessidade de parar diversas vezes a aula para explicar como funcionaria uma aula “real” com o MED. Isto tornou a aula mais rica em termos de conhecimentos sobre os que era esperado de cada aluno aquando da aplicação do MED, indo assim ao encontro do objetivo da aula. A curiosidade e ansiedade em iniciar o MED foi visível em todos os alunos.” (Reflexão da Aula Nº 47, de 07 de abril de 2016)

Este aumento de motivação por parte dos alunos trouxe um sentimento de realização pessoal, pois sempre foi dos meus principais objetivos proporcionar aos alunos, aulas motivadoras, aliás, Bento (2003, p 114) aconselha: “Procure tornar o ensino atraente! Eis uma das exigências mais importantes para um bom e efetivo ensino. Estimulantes e ativantes são sobretudo a indicação de objetivos, extraídas ou relacionadas com o campo concreto de vivências e experiências dos alunos, ou quando tocam o seu lado afetivo e emocional”.

“A motivação dos alunos com MED continua visível, a participação com os hinos e outras atividades que realizam têm tornado a aula apelativa.” (Reflexão da Aula Nº 52, de 28 de abril de 2016)

O comportamento dos alunos também sofreu uma alteração extremamente positiva, pelo facto de os principais focos de destabilização se encontrarem a desempenhar o papel de Capitães de Equipa.

A aplicação do MED foi realizada em 8 aulas, tendo em conta esta situação, houve a necessidade de realizar nas 6 aulas centrais, aulas de treino e de competição, estando o primeiro tempo reservado ao treino e o segundo à competição. Na primeira aula foram definidos os 4 capitães de equipa, estes foram selecionados por mim e pelo PC, com base nos conhecimentos dos mesmo na modalidade e devido ao facto de serem os elementos mais perturbadores das aulas. Posteriormente, cada capitão foi selecionando os respetivos elementos das suas equipas, no final dei a possibilidade de fazer trocas entre eles, algo que sucedeu entre duas equipas. Além das funções de capitães os alunos desempenhavam o papel de árbitros. Para a fase de treino eu preparava, junto dos capitães, uma grelha de exercícios para todos, havendo a possibilidade de os capitães proporem exercícios específicos para desenvolver com a sua equipa. De entre os restantes elementos da equipa, as funções eram repartidas entre repórter, que realizava entrevistas a meio e no final de cada jogo, árbitros de mesa, que ficavam responsáveis por controlar a ficha de jogo, cronometristas e estatísticos, todas estas funções eram rotativas.

Com o acréscimo de responsabilidade, os alunos sentiram-se essenciais para o decorrer da aula. De referir que um dos alunos, que desempenhou o papel de Capitão, teve na sua equipa dois elementos muito desestabilizadores, tendo, portanto, sentindo algumas dificuldades em gerir a situação, pelo que, muitas vezes, procurava junto dos professores auxílio para lidar com os mesmos, alegando que “realmente lidar com estas situações não é nada fácil, acho que devíamos passar todos por este papel”.

“O aluno X tem dificuldades em controlar o seu grupo, pois possui diversos elementos com personalidade forte. Sugeri ao aluno a estratégia de deliberar tarefas a alguns elementos do grupo, ficando esses alunos responsáveis de algo.” (Reflexão da Aula Nº 50, de 18 de abril de 2016)

A implementação do MED foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional, considerando que com esta experiência constatei que nem sempre depende da nossa postura, dos exercícios ou da modalidade

que vai cativar mais os alunos, por vezes uma simples alteração no método de abordagem à modalidade é o suficiente.

Na última aula foi realizado um pequeno debate com os alunos, com o intuito de discutir as suas opiniões e ideias, no que se refere a este modelo de ensino. A opinião foi unânime, todos sentiram uma maior motivação na realização das aulas práticas. De realçar que uma das alunas referiu, inclusivamente, que para ela “era impensável levantar-me entusiasmada por ter uma aula de futebol às 8:15 da manhã”, demonstrando assim a sua motivação para as aulas. Muitas outras alunas se identificaram com a afirmação. Vaz et al. (2015, p. 272) referem que “A educação física para além de primar pelo desenvolvimento multilateral e harmonioso das capacidades físicas e mentais dos alunos, reforça o gosto pela prática regular de atividade física desportiva, realçando a importância como fator de saúde ao longo da vida e como componente de cultura.”

Atendendo à importância da motivação dos alunos para as aulas de EF para o cumprimento destes objetivos e a desmotivação aparente que se percecionava nos alunos da escola, o estudo de investigação, apresentado em sequência, versou esta temática.

3.3.6 – A Motivação dos alunos para as aulas de Educação Física em função do ciclo de ensino, do sexo e da prática desportiva

3.3.6.1 – Resumo

O presente estudo teve como principal objetivo a análise dos níveis motivacionais dos alunos do ensino básico e do ensino secundário para as aulas de Educação Física. Complementarmente, os níveis motivacionais dos alunos foram analisados em função do ciclo de ensino, do sexo e da prática desportiva extracurricular. Participaram no estudo 178 alunos, 88 do sexo masculino e 90 do sexo feminino, com uma média de idades de 17 anos, de uma escola do grupo central do Arquipélago dos Açores. Quando agrupados por ciclo de ensino, 85 alunos eram do ensino básico (47,2%) e 93 do ensino secundário (52,2%). No que concerne à prática desportiva extracurricular, 91 alunos praticavam atividades desportivas (51,1%) e 87 não praticavam qualquer atividade desportiva (49,9%). Recorreu-se ao *continuum* de Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), adaptado e validado para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) como instrumento utilizado. Os resultados demonstraram que, de um modo geral, os alunos apresentam para as aulas de EF valores mais elevados de motivação identificada e que os valores de motivação extrínseca introjetada, no sexo masculino, e da amotivação, no sexo feminino, apresentaram valores significativamente superiores ($p=0,002$ e $p=0,042$, respetivamente).

3.3.6.2 – Introdução

A EF, enquanto disciplina curricular que acompanha o aluno ao longo do ensino obrigatório, desempenha um papel importante na aquisição de hábitos de vida saudáveis. Neste âmbito, se a EF desenvolver nos alunos uma atitude positiva com o exercício físico (Baena-Extremera, Gomez-Lopez, Granero-

Gallegos, & del Mar Ortiz-Camacho, 2015) e se os mantiver motivados e satisfeitos nas aulas (Cox, Smith, & Williams, 2008), os alunos têm maiores probabilidades de serem ativos fora do contexto das aulas.

A satisfação que os alunos demonstram nas aulas é influenciada por diversos fatores, como o stress (Hui & Sun, 2010), as relações sociais e o desempenho académico (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). Já a insatisfação pode levar a situações de desinteresse, depressão ou até mesmo ao abandono escolar e a um conseqüente afastamento da atividade física extraescolar (Baena-Extremera et al., 2015). Alguns sujeitos apresentam padrões motivacionais adaptacionais à medida que é aplicada uma determinada carga de esforço para o sucesso, enquanto uns preservam a prática desportiva onde se encontram inseridos, outros, ao surgirem as primeiras contrariedades, abandonam. Assim, importa compreender as diferenças individuais na prática desportiva através de estudos de motivação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Face a este panorama, o professor de EF tem um papel fulcral no despoletar destes sentimentos, pelo que deve procurar criar um ambiente de aula positivo, promovendo e encorajando a prática de atividade desportiva fora do contexto escolar.

Segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), o interesse que surgiu nos fatores que influenciam a motivação intrínseca e o envolvimento desportivo, surge do reconhecimento da sua importância na Psicologia do Desporto.

Segundo Baena-Extremera et al. (2015), o professor pode estimular a autonomia, participação, autodeterminação, autossuperação e oferecer as mesmas oportunidades a todos, recorrendo a um clima de distribuição de tarefas (*"task-involving climate"*). Por outro lado, se o professor controlar a dinâmica da aula, criando um clima de tarefas orientadas para o ego (*"ego-oriented climate"*), estimula a competição entre os alunos (mas não no sentido da superação), o que, normalmente, tende a beneficiar os alunos mais dotados. Se num clima de envolvimento nas tarefas, os alunos compreendem o clima de distribuição de tarefas, vivenciam e procuram atividades desafiantes e têm tendência a se

divertir nas aulas, num clima em que as tarefas orientadas para o ego, os alunos tendem a ver as aulas como um meio para atingir um fim, que pode ser de cariz social ou de promoção do estatuto na turma.

Ao longo de cerca de 30 anos, a teoria da autodeterminação - que é uma teoria geral da motivação e da personalidade - tem sido discutida em diversas mini teorias (Deci & Ryan, 1985, 2000). O comportamento dos alunos pode ser influenciado por diversos tipos de motivação, designadamente, a motivação intrínseca, a extrínseca e a amotivação. Quando o aluno participa ativamente na aula, gosta de aprender, demonstra interesse e procura explorar diferentes atividades, significa que está a ser influenciado por uma motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000), logo as suas ações são voluntárias, sem esperar qualquer tipo de recompensa pelas mesmas (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Já a motivação extrínseca varia conforme o grau de interiorização da determinação do aluno, que pode ser de fonte externa e/ou interna, (Deci & Ryan, 2000), procurando apenas alcançar certos benefícios, sem ter em conta a satisfação e o entretenimento da atividade (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Por fim, a amotivação surge como a ausência total de motivação por parte do aluno (Deci & Ryan, 2000), talvez por este não compreender a utilidade da aula, o seu valor e considerar que é uma perda de tempo (Coll, Camacho, & Murcia, 2011).

Ao longo do *continuum* de autodeterminação é proposto existirem estilos distintos de regulação da motivação extrínseca. A estrutura é realizada da forma motivacional mais autodeterminada para a amotivação (Deci & Ryan, 1985; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

O estilo motivacional extrínseca regulação integrada apresenta uma grande importância para o indivíduo no que concerne aos objetivos pessoais. A participação do aluno nas aulas de EF, por reconhecer a sua importância para o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, é um exemplo deste estilo motivacional. Em crianças e adolescentes este tipo de motivos não é usual, sendo esta forma de motivação extrínseca raramente ponderada para estudos com esta faixa etária (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

O estilo motivacional extrínseca regulação identificada é menos autodeterminado que o anterior, sendo o benefício da atividade o foco de importância para o aluno, como por exemplo, as melhorias a nível de aspeto, peso, entre outros. A atividade é apenas um meio para atingir um fim (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Para observar algum controlo e a possibilidade de selecionar a atividade, é necessária a aceitação da regulação de um comportamento (Deci & Ryan, 1985).

Deci e Ryan (1985) afirmam que no estilo regulação introjeção a regulação é mais afetiva do que cognitiva e que os estilos regulatórios não são tão expressos. Os processos regulatórios alicerçam-se em fontes de controlo externo, assim sendo não é verificável autodeterminação nestes comportamentos. O estilo de regulação envolve a resolução de impulsos conflituosos.

Segundo Deci e Ryan (1985) a forma básica de motivação extrínseca, é a regulação externa, encontrando-se num dos extremos do *continuum* de autorregulação. As recompensas e ameaças são a principal forma de controlo de comportamento, sendo este mais evidente nos primeiros anos de vida. Exemplo disso mesmo são os sujeitos que apenas praticam um desporto para obter recompensas monetárias ou ser reconhecido pelo treinador, ou para evitar consequências negativas (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005).

O contexto que envolve mais crianças e jovens em ambiente desportivo é a EF. Sendo uma disciplina obrigatória em Portugal, Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) acreditam que isso impede o desenvolvimento da motivação intrínseca, pois não é facultada às crianças a opção de escolha. A inexperience motora por parte dos alunos é outro fator que influencia a motivação dos alunos e, ainda segundo os mesmos autores, torna-se importante facultar aos alunos a possibilidade de escolha de entre as atividades, porquanto, nesta forma motivacional, aporta benefícios a longo prazo.

O presente estudo visou analisar a motivação dos alunos para as aulas de EF em função do ciclo de ensino, sexo e envolvimento na prática desportiva.

3.3.6.3 – Objetivos

Geral:

- Analisar os níveis motivacionais de alunos do ensino básico e secundário para as aulas de EF.

Específicos:

- Analisar os níveis motivacionais dos alunos para as aulas de EF em função do ciclo de ensino;
- Analisar os níveis motivacionais dos alunos para as aulas de EF em função do sexo;
- Analisar os níveis motivacionais dos alunos para as aulas de EF em função da prática desportiva.

3.3.6.4 – Metodologia**Amostra**

Participaram no presente estudo 178 alunos (88 do sexo masculino e 90 do sexo feminino), de uma escola do grupo central do Arquipélago dos Açores, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idades ($M=17$; $DP=7$), cuja distribuição pode ser observada no Quadro 1.

Dos participantes, 37 alunos frequentavam o 7º ano (20,8%), 26 o 8º ano (14,6%), 22 o 9º ano (12,4%), 27 o 10º ano (15,2%), 27 o 11º ano (15,2%) e 39 o 12º ano (21,9%). Quando agrupados por ciclo de ensino, verificou-se que 85 são do ensino básico (47,2%) e 93 do ensino secundário (52,2%). No que concerne à prática desportiva extracurricular, 91 alunos praticavam atividades desportivas (51,1%) e 87 não praticavam qualquer atividade desportiva (49,9%).

Quadro 1 – Dados caracterizacionais da amostra

Idade	Frequência	Percentagem
12	19	10,7
13	18	10,1
14	32	17,4
15	27	15,2
16	25	14,0
17	35	19,7
18	16	9,0
19	7	3,9
total	178	100

Instrumento

Para a aplicação do presente estudo, que pretendia determinar os níveis motivacionais dos alunos para as aulas de EF, recorreu-se ao *continuum* de Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), adaptado e validado para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005). Este modelo é constituído por cinco dimensões compostas por 4 itens cada uma: MI - motivação intrínseca; MERID - motivação extrínseca regulação identificada; MERIN - Motivação extrínseca regulação-introjeção; MERE - motivação extrínseca regulação externa; e AMOT - amotivação.

A escala de resposta é de *Likert* e é composta por 7 pontos, variando entre 1 (discordo plenamente) a 7 (concordo plenamente). O preenchimento do questionário (Anexo 4) foi realizado ao início da aula de EF, tendo uma duração entre cinco a dez minutos.

Procedimentos de Recolha

De modo a proporcionar um ambiente tranquilo durante a aplicação do questionário, este foi aplicado no início das aulas de EF, na sala teórica de EF, na semana de 7 a 11 de março de 2016. Foi referido aquando da entrega do questionário que o mesmo não era de preenchimento obrigatório e que seria anónimo. Foi também esclarecido o modo com deveriam responder ao questionário, bem como o objetivo do estudo. Anteriormente à sua aplicação, os alunos tiveram a oportunidade e esclarecer as suas dúvidas. A duração do preenchimento do questionário foi de cerca de 15 minutos.

Ao longo do processo, foi garantido o rigor necessário para o preenchimento dos questionários com a colaboração dos professores titulares das turmas, evitando o enviesamento dos resultados.

Procedimentos Estatísticos

Após a recolha de dados, os mesmos foram inseridos no Office Excel e posteriormente exportados para o programa SPSS, versão 25.0. Para proceder à análise dos dados foram empregues parâmetros descritivos básicos (média e desvio padrão) para descrever as diversas dimensões do questionário. Para a exploração das variáveis independentes (ciclo de ensino, sexo e prática desportiva), recorreu-se ao T-Teste para amostras independentes. O nível de significância foi mantido a $p \leq 0,05$.

3.3.6.5 – Resultados e Discussão

Níveis motivacionais

Partindo da análise do Quadro 2 é possível constatar que, de um modo geral, os alunos apresentaram uma motivação identificada (MERID) mais acentuada. No outro extremo encontra-se a amotivação.

Quadro 2 - Dimensões da Motivação: média e desvio padrão

Dimensões	N	Média	Desvio Padrão
MERID	178	5,2430	1,28068
MERE	178	3,6152	1,51781
MERIN	178	3,5777	1,29025
MI	178	4,8553	1,36303
AMOT	178	2,3441	1,27223

Motivação em função do sexo

Através da análise ao Quadro 3 constata-se que os valores de motivação introjetada (MERIN) no sexo masculino e a amotivação no sexo feminino apresentam valores significativamente superiores ($p=0,002$ e $p=0,042$, respetivamente). Nas restantes dimensões, os valores das dimensões da motivação não são significativamente distintos.

Quadro 3 - Dimensões da Motivação: sexo, média, desvio padrão e valor de p

Dimensões	Sexo	Média	Desvio Padrão	P
MERID	Feminino	5,0417	1,30537	0,251
	Masculino	5,4489	1,22835	
MERE	Feminino	3,925	1,36954	0,199
	Masculino	3,2983	1,60229	
MERIN	Feminino	3,525	1,0933	0,002*
	Masculino	3,6322	1,47106	
MI	Feminino	4,6028	1,37845	0,415
	Masculino	5,1136	1,30478	
AMOT	Feminino	2,3972	1,1605	0,042*
	Masculino	2,2898	1,38178	

* significativo para $p \leq 0,05$

Motivação em função do ciclo de ensino

O Quadro 4 evidencia que o ciclo de ensino não se mostra como uma variável relevante ao nível da motivação para as aulas de EF, pois não se observam diferenças com significado estatístico em nenhuma das dimensões da motivação.

Quadro 4 - Dimensões da Motivação: ciclo, média, desvio padrão e valor de p

Dimensões	Ciclo	Média	Desvio Padrão	P
MERID	Básico	5,5353	1,21263	0,691
	Secundário	4,9758	1,2891	
MERE	Básico	3,5853	1,54234	0,517
	Secundário	3,6425	1,50289	
MERIN	Básico	3,9265	1,35116	0,128
	Secundário	3,2554	1,14713	
MI	Básico	5,1735	1,31782	0,961
	Secundário	4,5645	1,34523	
AMOT	Básico	2,3088	1,32885	0,85
	Secundário	2,3763	1,22454	

Motivação em função da prática desportiva

No Quadro 5 observa-se que a prática desportiva não se revela uma variável diferenciadora dos níveis de motivação para as aulas de EF.

Quadro 5 - Dimensões da Motivação: desporto, média, desvio padrão e valor de p

Dimensões	Desporto	Média	Desvio Padrão	P
MERID	Sim	5,5632	1,20046	0,34
	Não	4,908	1,28278	
MERE	Sim	3,478	1,56642	0,917
	Não	3,7586	1,46045	
MERIN	Sim	3,7278	1,35883	0,35
	Não	3,4224	1,20338	
MI	Sim	5,1346	1,40105	0,357
	Não	4,5632	1,26515	
AMOT	Sim	2,3132	1,29507	0,386
	Não	2,3764	1,25457	

A partir dos resultados é possível constatar que os níveis de motivação são significativamente distintos, em função do sexo, nas dimensões da motivação introjetada e amotivação, onde os valores mostram-se significativamente superiores no sexo masculino no que concerne à motivação introjetada, ocorrendo o oposto na amotivação.

Os resultados do estudo vão ao encontro de Rangel (1997) que ao proceder à análise das diferenças motivacionais entre os sexos, refere que se presume que as aulas de EF são motivantes para os alunos do sexo masculino, visto que estes valorizam o status e a realização. Em contrapartida, os alunos do sexo feminino valorizam as amizades e a brincadeira.

Os altos valores de amotivação dos alunos são justificados por Gonçalves et al. (2007), como sendo consequência de alguns professores utilizarem constantemente os mesmos conteúdos, a mesma metodologia e uma ausência de objetividade das tarefas.

No que concerne à análise em função do ciclo de ensino (Básico e Secundário) e da prática de atividade desportiva, não existem diferenças com significado estatístico nos resultados, em nenhuma das dimensões da motivação.

Os resultados apresentados não me surpreendem, tendo em consideração as minhas experiências anteriores, quer enquanto aluno, quer enquanto professor estagiário.

3.3.6.6 – Conclusão

Os dados evidenciam que, no geral, os alunos apresentaram uma motivação identificada mais acentuada, contrariamente ao que sucede na amotivação.

Relativamente à motivação para a prática de aulas de EF, em função do sexo, é notório que os alunos do sexo masculino apresentam valores de motivação introjetada superiores às meninas, que são significativamente mais amotivadas.

No que concerne aos níveis de motivação dos alunos dos diversos ciclos de ensino (Básico e Secundário) e com diferentes padrões de prática desportiva, os dados revelam que não são variáveis diferenciadoras dos níveis de motivação.

Atualmente, com o aumento do sedentarismo, torna-se importante para o professor de EF definir estratégias para motivar os seus alunos à prática de exercício físico de forma continuada. Assim, sabendo o foco da motivação dos alunos, o professor de EF tem a oportunidade de desenvolver ferramentas eficazes de forma a cativá-los.

3.3.6.7 – Referências Bibliográficas

- Baena-Extremera, A., Gomez-Lopez, M., Granero-Gallegos, A., & del Mar Ortiz-Camacho, M. (2015). Predicting Satisfaction in Physical Education From Motivational Climate and Self-determined Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224. doi:10.1123/jtpe.2013-0165
- Coll, D. G. C., Camacho, A. S., & Murcia, J. A. M. (2011). A Quasi-experimental Study of the Effects of Task-involving Motivational Climate in Physical Education Classes. *Revista De Educacion*(356), 677-700. doi:10.4438/1988-592x-re-2011-356-056
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.04.020
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/s15327965pli1104_01
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395.
- GONÇALVES, S. (2007). Colectânea de textos: Teorias da aprendizagem, práticas de ensino: Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.
- Hui, E. K. P., & Sun, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172. doi:10.1080/01443410903494452
- Rangel, I. C. A. (1997). Reflexões a respeito da utilização do Esporte como meio educativo na Educação Física escolar. *Kinesis* 15, 37-43.

3.3.7 – Avaliação

Bento (2003, p. 174) afirma que “conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor”. Estes processos apresentam um elo de ligação forte entre si, partindo da planificação, passando pela realização e terminando na análise e avaliação. É através da avaliação que o professor pode apreciar a eficiência da sua atuação, bem como o rendimento e evolução dos seus alunos, como é afirmado por Rosado et al. (2002). Ainda segundo os mesmos autores, a avaliação pode ser constituída por dois referenciais avaliativos, em concreto, a avaliação com referência à norma ou a avaliação com referência ao critério.

Ao realizar uma comparação entre os desempenhos dos alunos, assentes em regras comuns, estamos a efetuar uma avaliação com referência à norma. Por seu turno, quando recorremos a critérios que, à partida, se encontram estabelecidos e integrados nos objetivos de ensino, estamos a efetuar uma avaliação com referência ao critério (Rosado et al. 2002).

Cabe ao professor atribuir ao aluno uma nota mensurável, com base nos dados recolhidos, sendo esta uma tarefa árdua. De facto, este é um processo difícil, não só pela questão de justiça perante todos os alunos, como também pela observação dos critérios aquando do momento de avaliação.

Nas primeiras avaliações tive algumas dificuldades em conseguir observar com acuidade os alunos. Assim, optei por realizar um registo de vídeo dos momentos de avaliação, o que permitiu conferir se a minha observação estava a ser eficaz. Com o passar do tempo a minha confiança e experiência foi aumentando, tornado assim o processo mais fácil.

Ao longo do ano letivo a avaliação com referência ao critério foi mais recorrente. As avaliações foram realizadas em momentos distintos, tendo sido a avaliação diagnóstica realizada nas primeiras semanas do ano letivo e as avaliações formativa e sumativa no decurso do ano letivo. Especificamente, no caso da avaliação sumativa, esta foi realizada tanto com referência ao critério, como com referência à norma, sendo que esta última era aplicada no momento de decisão sobre a classificação, com base nos dados da avaliação. Arends

(2008) refere que ao atribuir a classificação, o professor está a proceder a um momento de avaliação, pelo facto de atribuir um valor à informação obtida na avaliação.

A avaliação diagnóstica foi uma ferramenta útil no conhecimento das dificuldades e potencialidades dos alunos, como referem Gonçalves et al. (2010) esta “facilita, então, a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno” (p.47).

Esta etapa teve uma particularidade na escola onde realizei o EP, a avaliação diagnóstica era realizada a todos os conteúdos nas primeiras semanas de aula, através da aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial. Este facto possibilitou-me obter logo à partida acesso à informação sobre o nível de conhecimento e de capacidades em que os alunos se encontravam, que, segundo Santos e Varela (2007), constitui um dos objetivos de uma avaliação com propósito diagnóstico, de modo a ser possível preparar todo o processo de ensino-aprendizagem e, mais tarde, aferir da sua progressão.

O decorrer do processo de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado pela avaliação formativa, tendo em conta que a mesma permite reconhecer os conteúdos adquiridos e dificuldades, para que as mesmas possam efetivamente ser ultrapassadas, levando assim os alunos ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro 2003).

Hadji (2001) defende que além da importância para o professor, a avaliação formativa assume um papel fundamental para que o aluno compreenda as suas limitações, de forma a tornar-se capaz de identificar e ultrapassar as suas dificuldades.

A avaliação formativa decorreu ao longo do ano letivo de forma continua e em todas as UD, tendo sido realizada em situação jogo ou prova formal. A partir desta avaliação não só era possível redefinir as situações de aprendizagem nas restantes aulas da UD, como também, os alunos podiam retirar informações acerca dos seus próprios desempenhos, as suas valências e onde era necessário melhorar.

Segundo Ferreira e Santos (1994, p. 63), a avaliação formativa constitui um “instrumento de autoconhecimento para o aluno: o estudante pode compreender melhor o seu estilo cognitivo, os conteúdos que adquiriu e que precisa de adquirir, a sua maneira típica de reagir às situações de facilidade/dificuldade, sucesso/fracasso, o seu relacionamento interpessoal, reação à aprovação/desaprovação do professor ou colegas”.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada UD, resumindo assim o processo de evolução do aluno, indo ao encontro de Pacheco (1994, p. 76) que refere que a “avaliação sumativa é, igualmente medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo, tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”.

De modo a atribuir uma classificação final, o departamento de EF apresentou quatro critérios, cada um com a sua preponderância da respetiva nota final, nomeadamente, Domínio Psico-Motor (60%); Aptidão Física/Condição Física (15%); Domínio Cognitivo (15%); Domínio Sócio Afetivo (10%). A aplicação destes critérios e respetivas preponderâncias era obrigatória para todos os docentes de EF.

No final de cada período os alunos eram submetidos à realização de um teste teórico, apesar de a disciplina de EF ser uma disciplina essencialmente prática. Esta avaliação era obrigatória, sendo que no teste eram avaliados os conhecimentos adquiridos por parte do aluno no decorrer das aulas.

4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

4.1 – Direção de Turma

O acompanhamento da direção de turma foi uma tarefa extremamente útil para a minha experiência como futuro profissional. O Diretor de Turma (DT) é, não só, o representante dos professores, como também dos alunos, havendo assim a necessidade de estar ciente dos acontecimentos que ocorriam ao longo das aulas de todas as disciplinas, assumindo uma posição de intermediador entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar (alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares de educação). Este tem em vista o desenvolvimento pessoal e social do aluno, havendo assim um papel muito importante na relação professor/aluno, ocorrendo uma aproximação nas dimensões pessoal e emocional.

Assim, o DT é um elo fundamental para a ligação entre a escola e a família, cabendo-lhe promover a comunicação regular, tanto presencial, como por telefone ou correio eletrónico.

A turma acompanhada pertencia ao ensino profissional, que apresentava alguns aspetos distintos relativamente a uma turma do ensino regular, como é o caso da abordagem aos conteúdos que era realizada através de módulos, isto por sua vez alterava o modo como eram entregues as notas.

Esta era uma turma do 10º ano, onde muitos dos encarregados de educação e alunos não se encontravam familiarizados com o sistema de avaliação por módulos, tendo, desde logo, como primeira função a minha inteiração com todo esse processo por forma a poder esclarecer dúvidas e logo no início do ano preparar bem a reunião com os encarregados de educação, para expor a informação de forma simples e clara. Esta foi uma tarefa complexa, pois mesmo ao nível interno da escola este processo tinha sofrido diversas reformulações, o que dificulta a tarefa do DT.

Ao longo das primeiras semanas a rotina do DT passou essencialmente por observar o número de faltas dos alunos e sinalizar os casos mais urgentes. A par disso, foi necessário elaborar um *dossier* onde fosse possível reunir todas as informações que eram comunicadas aos alunos, encarregados de educação

e professores da turma, informações dos conselhos de turma, reuniões com encarregados de educação, entre outros.

Logo nas primeiras semanas, o número de alunos que atingiu o limite de faltas e/ou ultrapassou esse mesmo limite foi significativo. Aqui foi necessário que o DT enviasse uma carta ao encarregado de educação com o registo de faltas do seu educando e, caso fosse necessário, marcar uma reunião com o mesmo. Caso um aluno obtivesse uma falta disciplinar, este processo repetia-se. Em situações em que o aluno ultrapassasse o limite de faltas e estivesse abrangido pela escolaridade obrigatória, seria necessário notificar a proteção de menores sobre o caso.

Outra situação que surgiu foi a necessidade de reavaliar um aluno que possuía dislexia. Quando os alunos transitassem de ciclo de ensino era aconselhável que os mesmos fossem reavaliados. Esta decisão foi tomada em conselho de turma, onde foram indicados outros dois casos para se efetuar avaliação. Ambos os casos de avaliação e reavaliação foram entregues à psicóloga da escola para que a mesma desse continuidade ao processo.

O DT assumia-se como a imagem da escola e dos professores da turma perante os encarregados de educação, sendo um intermediário entre todos os intervenientes. Assegurava um acompanhamento contante e especializado aos alunos, atuando junto das entidades de orientação educativa, a fim de as mesmas desenvolverem eficazmente o seu papel de apoio aos alunos.

4.2 – Atividades Desportivas Escolares (ADE)

As ADE eram um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objetivo desportivo, quando desenvolvidas como complemento curricular e como ocupação de tempos livres dos alunos, num regime de participação voluntário.

Esta é uma iniciativa do Governo Regional dos Açores, concretamente da Direção Regional do Desporto, promotora destas atividades a nível de ilha e posteriormente a nível regional.

As ADE destinam-se aos alunos de todos os ciclos, níveis e modalidades de ensino da escola.

Os alunos participavam de forma voluntária, contudo sob a supervisão técnico-pedagógica de docentes devidamente habilitados. As formas de participação, bem como as atividades a desenvolver deviam ser adequadas à faixa etária, às competências físicas e desportivas e às características dos participantes. Cada escola deveria cumprir os requisitos mínimos estabelecidos pela entidade promotora das atividades para que lhe fosse permitido participar na fase seguinte, nomeadamente, as ADE fase de ilha.

Ao longo da minha participação nas ADE desempenhei o papel de árbitro (basquetebol e futsal) e de juiz de mesa. Auxiliei na preparação do percurso do Corta Mato, tendo também retirado marcas no MegaSprinter e MegaSalto.

Estas são atividades com muita adesão por parte dos alunos, pelo facto de possibilitar a participação na fase de ilha e, posteriormente, na fase regional. No MegaSprinter e MegaSalto, ainda havia a possibilidade de participarem na fase a nível nacional.

Em termos logísticos, encontrou-se maior dificuldade nos desportos coletivos, considerando que o horário disponível para as ADE se encontrava ocupado por uma aula, e, quando o professor por alguma razão não podia realizar a aula no campo exterior, os jogos tinham de ser adiados.

Inicialmente, a principal função dos professores era de incentivar os alunos a participar, pois nem todas as turmas tinham disponibilidade horária que possibilitasse a participação nas ADE, o que prejudicava em grande medida o número de inscritos.

4.3 – Saúde Escolar

A Saúde Escolar estava associada ao Plano Regional de Saúde que preconizava que todas as escolas deveriam ser promotoras da saúde, ou seja, deveriam incluir a educação para a saúde no currículo, possuindo atividades de saúde escolar.

Atendendo à necessidade do cumprimento desta área, foi necessária a realização de sessões de vigilância e proteção de saúde, paralelamente com a aquisição de conhecimentos e competências em educação para a saúde.

Os principais eixos tidos em conta foram: eixo 1: Capacitação; eixo 2: Ambiente escolar e saúde; eixo 3: Condições de saúde, com particular atenção dada à saúde mental.

Para tal, na escola, essas intervenções tiveram como público-alvo, os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Profissional e ProFIJ.

Fazer parte da equipa de Saúde Escolar foi uma tarefa muito gratificante, tendo em conta que o trabalho realizado teve como principal intuito o aconselhamento e a intervenção ativa na promoção da saúde em contexto escolar.

Apesar de não ter contribuído diretamente para a escolha e calendarização das atividades, pois, na sua maioria, as atividades já se encontravam definidas e planeadas na sequência de anos anteriores. No entanto, pude prestar o meu contributo em diversas atividades, como por exemplo, rastreio da obesidade, rastreio postural, testes à visão, palestra de “Prevenção da Violência no Namoro”.

Além disso, contribuí através da exposição de algumas ideias, elaboração de um cartaz para uma das atividades e fiquei responsável pela colocação de alguns conteúdos online.

Particpei semanalmente nas reuniões da equipa de saúde escolar, onde foram efetuados balanços das atividades findadas e preparadas as atividades seguintes.

Com a participação na Saúde Escolar compreendi que os Professores, além de desempenharem as suas funções como docentes nas suas áreas de formação, proporcionam, na mesma medida, outros conhecimentos aos alunos, oportunidades e informações que lhes são inacessíveis no quotidiano escolar.

5 – CONCLUSÃO

Esta foi uma etapa marcada pela dualidade de ser aluno e, simultaneamente, ser professor. Funções distintas que me prepararam para um futuro profissional. A primeira vez que se entra na escola com o “estatuto” de professor é algo inesquecível.

Sem dúvida que o EP superou todas as minhas expectativas, de um modo muito positivo. Apesar de, inicialmente, ter sentido inquietude, insegurança e ansiedade, com o decorrer do EP, todos foram sendo ultrapassados.

Com o EP foi possível colocar em prática as competências e os conhecimentos adquiridos ao longo de toda a minha formação, quer académica, quer pessoal. Ao longo do percurso foram surgindo dificuldades que colocavam dúvidas relativamente a todo o trabalho desenvolvido até ao momento. Todavia, na mesma medida, surgiram pequenas vitórias que traziam alento e me asseguravam estar a percorrer o caminho certo, no sentido de me tornar no profissional que sempre idealizei.

A capacidade de reflexão constitui, indubitavelmente, uma competência fundamental para a boa execução das tarefas a realizar por um professor. Esta foi constantemente testada e desenvolvida, na medida em que, a cada nova reflexão realizada, procurava ser mais eficaz e conciso e perspetivar o que vinha a seguir. De facto, torna-se essencial para o professor a ponderação e revisão de todo o processo ensino-aprendizagem desenvolvido, desde a planificação até ao momento da implementação e reestruturação da aprendizagem, com o intuito de melhorar e solucionar as diversas situações.

O sentimento de pertença ao grupo dos professores, também foi uma situação marcante, bem visível no final, na sentida despedida de pessoas que tão bem me acolheram.

No decurso de todo o estágio permanecia uma questão “o que é ser professor?”. Ser professor é aplicar todos estes saberes, com o intuito de proporcionar aos alunos um ambiente propício e potenciador da aprendizagem, dado que um professor “treina” quando instrui habilidades, “ensina” quando transmite conceitos e “educa” quando partilha emoções e valores.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspetiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L.V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), EF, desporto e lazer: perspetivas lusas- brasileiras (pp. 127 – 138). Maia: Edições ISAMAI/UFAL.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros Professores de Educação Física sobre a sua Influência Social. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional (pp. 109-126). Porto: Editora FADEUP.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), Formação reflexiva de supervisão (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). Aprender a ensinar (7a ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Arfwedson, G., Malpique, M., & Lima, M. d. J. (1984). Dentro e fora da aula problemas da orientação pedagógica (2.a edição reformulada ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física (pp. 29-44). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1995). O Outro Lado do Desporto. Campo de Letras Editores, SA. -
- Bento, J. (1987). Planificação e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.
- Bento, J. (1987). Planificação e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2002). Doping e modelos de homem. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 2, nº 2.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ªed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, M. A. D., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários de ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio

- profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 143-180). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília: UNESCO.
- Elias, F. (2008). A Escola e o desenvolvimento profissional dos docentes: guia prático para a avaliação do desempenho. Fundação Manuel Leão, Porto.
- Fernandes, Preciosa (2008). Perspectivas curriculares de suporte ao ensino básico no sistema educativo português (1989-2005). In Alice Casimiro Lopes & Carlinda Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. CIEE/Livpsic, Porto.
- Ferreira, M.S. e Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. 3.a Edição. Edições Afrontamento, Porto.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Graça, A. (2001). Breve Roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, Ed.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- Leandro, T., Batista, P., e Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade*

- profissional em Educação Física (pp. 143-180). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: a perspectiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.
- Mato, Z (2009). Normas Orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, em ensino de educação nos ensinos básico e secundário. Porto: Faculdade de Desporto Da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2009). Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), Pedagogia do desporto (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Porto: Porto Editora.
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Ribeiro, C., & Ribeiro, L. C. (2003). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A (2001). A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa

- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Santos, M.; Varela, S. (2007). A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In *Revista Eletrônica de Educação*.
- Sousa, B., Freitas, G., & Batista, P. (2013). Motivação dos alunos do ensino secundário para as atividades rítmicas expressivas nas aulas de educação física: Estudo realizado na escola APEL na Região Autónoma da Madeira. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 337-214). Porto: Editora FADEUP.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching activities: a knowledge structures approach*. IL: Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo 1 – Parte adaptada da Ficha Biográfica

EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Gostas de Educação Física? ☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes... Quando?
Praticas alguma modalidade federado? ☐ Sim ☐ Não... Quais?
Clube onde praticas a modalidade federado?
Os treinos são a que dias da semana e têm quanto tempo de duração?
Quais as modalidades em que tens mais facilidade?
Quais as modalidades em que tens mais dificuldade?
Já realizei nos anos anteriores o Protocolo de Avaliação de Condição Física? Sim ☐ Não ☐ ...Quando?

Quem foi o teu professor de no ano passado?
Pretendes participar nas ADE's (Atividades Desportivas Escolares)? ☐ Sim ☐ Não ... Quais?

Anexo 3 – Opções das matérias a lecionar

Opções das matérias a lecionar – Ano 2015/2016

Nome: _____ Nº _____ Ano/Turma _____

Segundo o Programa Nacional de Educação Física o 11º ano corresponde a um ano de consolidação de aprendizagens previamente adquiridas. Neste mesmo Programas refere que os alunos devem optar por escolher alguns dos conteúdos a abordar dentro de cada categoria:

Categoria A- 2 Jogos Desportivos Coletivos:

Futebol ☐ Voleibol ☐ Basquetebol ☐ Andebol ☐

Categoria B- 1 Ginástica:

Solo ☐ Aparelhos ☐ Acrobática ☐

Categoria C- 1 Atletismo:

Salto ☐ Corridas ☐ Lançamentos ☐

Categoria D- 1 Dança:

Moderna ☐ Tradicionais ☐ Sociais ☐

Categoria E- Natação

Categoria F- 1 Opção:

Judo ☐ Golfe ☐ Patinagem ☐ Ténis ☐ Badminton ☐

Anexo 4 – Questionário aplicado no estudo

O presente questionário possui como objetivo compreender de onde provem a motivação dos alunos para a prática da Educação Física. Este é um questionário totalmente anónimo, que pretende dar a conhecer aos Professores os motivos que determinam a prática de E.F.

Considera cada frase expressa e indica com 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 concordes; 5 que concordas no geral; 6 que concordas bastante; e 7 que concordas plenamente.

Ano de escolaridade: _____ Idade: _____ Sexo: _____ Prática atividade desportiva/exercício físico com regularidade? _____ (se respondeu sim) Número de horas por semana? _____

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 quero que o professor ache que eu 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