



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O Caminho até ao topo da montanha: A relação pedagógica do professor- aluno como fator de sucesso educativo

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Alberto Miguel Arantes Senra

Porto, setembro de 2019

Ficha de Catalogação

Senra, A. (2019). *O Caminho até ao topo da montanha: A relação pedagógica do professor-aluno como fator de sucesso educativo. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Senra. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM
ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Agradecimentos

Porque o caminho, principalmente nesta etapa, não se fez sozinho e foi necessário a ajuda de várias pessoas para o concretizar e de forma a reconhecer a sua relevância serão descritos, seguidamente, as várias pessoas que caminharam comigo.

Aos meus pais que me apoiaram em todos os momentos da minha vida, que acreditaram sempre em mim e que nunca me deixaram desistir dos meus sonhos, nem de correr atrás deles. São eles que me permitiram chegar onde estou hoje, com todas as qualidades e defeitos mas, sem eles, seria impossível chegar até este ponto. Agradecer por me permitirem estar hoje aqui e por serem os melhores pais do mundo!

À minha irmã que, para além de ter todas as atitudes dos meus pais, é uma referência para mim, em termos de paixão pelo que faz, pelo foco, pela determinação e pela persistência no que acredita.

As minhas colegas de estágio, Alice, Elisa e Rita, por toda a ajuda prestada, pelo companheirismo, por toda a amizade criada entre todos e pelo ambiente positivo criado.

Ao Professor Cooperante por toda a disponibilidade demonstrada ao longo do ano, por todo o apoio e constante ajuda com o objetivo de potenciar o estágio.

Ao Professor Orientador por uma ajuda excecional, por todo o conhecimento partilhado, pelas críticas construtivas e por mostrar uma disponibilidade total para me ajudar a construir o melhor estágio profissional.

A toda a comunidade da Escola Cooperante por ter facilitado a minha integração na comunidade escolar, por toda a disponibilidade, ajuda e cooperação.

Aos meus alunos, por terem sido o aspecto central do estágio, pelos desafios colocados a cada aula, pela ajuda prestada como pelos momentos de aprendizagem e por toda a contribuição que tiveram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, um muito obrigado a todos os que tiveram influência no desenrolar desta etapa, na ajuda e no apoio que demonstram.

Índice

Agradecimentos	III
Índice de Tabelas	IX
Índice de Figuras	XI
Índice de Anexos	XIII
Lista de Abreviaturas	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
1. Introdução	3
2. A Caminhada	7
Etapa 1: “O Pilar”	7
Etapa 2: “Medo e Respeito”	8
Etapa 3: Cair – Levantar	9
Etapa 4: O início do Desporto Federado	9
Etapa 6: FADEUP.....	11
2.2. Expetativas iniciais	12
2.3. Da Expetativa à realidade.....	13
3. Enquadramento Institucional	15
3.1. O que representa ser Professor de Educação Física na atualidade.....	17
3.2. Enquadramento legal do estágio	18
3.3. Caracterização da Escola Cooperante	21
3.4. Professor Cooperante e Orientador	23
3.5. Núcleo de Estágio	25
3.6. Turma Residente	26
3.7. Turma Partilhada	28
4. Realização do estágio profissional	31
4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem	33
4.1.1. Conceção e Planeamento.....	33
4.1.2. Planeamento Anual: Planear-Adaptar-Readaptar	37
4.1.3. Unidade didática: Conhecer – Adaptar – Readaptar	40

4.1.4.	Modelo de Estrutura de Conhecimento: Organizar e consolidar conhecimento	42
4.1.5.	Plano de Aula: A constante readaptação	45
4.2.	Realização	47
4.2.1.	O primeiro contacto.....	48
4.2.2.	Relação Pedagógica entre o professor e aluno: Para uma aprendizagem de qualidade	49
4.2.3.	Do MID ao MED: Da diretividade ao envolvimento ativo	51
4.2.4.	Gestão e Controlo: A importância para o sucesso de uma aula	54
4.2.5.	Instrução: A importância da objetividade	57
4.3.	Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade	57
4.3.2.	Torneio Final de Período	59
4.4.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional: A influência da motivação na intenção de realizar EF	65
4.4.1.	Resumo	65
4.4.2.	Abstract	66
4.4.3.	Introdução	67
4.4.4.	Metodologia.....	69
4.4.4.1.	Desenho do Estudo.....	69
4.4.4.2.	Participantes	69
4.4.4.3.	As unidades de ensino: aplicação do MED	70
4.4.4.4.	Instrumentos	71
4.4.5.	Procedimentos de análise.....	71
4.4.6.	Apresentação dos Resultados	72
4.4.7.	Conclusão	74
4.4.8.	Referências Bibliográficas	75
5.	Conclusão	78
6.	Referências bibliográficas	83
	Anexos.....	XX
	Futebol	XVII

Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física.....	XIX
--	-----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Género	41
Tabela 2 – Ano de Nascimento.....	41
Tabela 3 – Histórico de Reprovações	41
Tabela 4 – Disciplinas preferidas	41
Tabela 5 – Prática Extracurricular.....	42
Tabela 6 – Modalidades.....	42
Tabela 7 – Índice de Motivação Autónoma.....	90
Tabela 8 – Intenção de realizar Educação Física	91

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola Secundária de Barcelos	21
---	----

Índice de Anexos

Anexo 1 - Quadro Competitivo da modalidade de Futebol no Evento Culminante ...	XVII
Anexo 2 – Questionário de Motivação	XIX

Lista de Abreviaturas

AF – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DB – Diário de Bordo

E/A – Processo de Ensino-Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

FBJ – Formas Básicas de Jogo

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MD – Modelo Desenvolvimental

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

SPSS – *Static Package for the Social Science*

TGFU – *Teaching Games for Understanding*

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade(s) Curricular(es)

Resumo

O Estágio Profissional integra o 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Têm como objetivo proporcionar um primeiro contacto com o mercado de trabalho, em concreto, com a situação de ensino na escola. (Batista et al., 2012), sendo realizado com a orientação do Professor Orientador da faculdade e o Professor Cooperante da escola. O presente documento relata os resultados obtidos durante o primeiro contacto, ou seja, aborda o processo da evolução do professor. Encontra-se organizado em 5 capítulos que serão, de seguida, abordados. O primeiro capítulo, “Introdução”, retrata a finalidade deste documento. O segundo, “Enquadramento Bibliográfico”, aborda a socialização antecipatória, as vivências desportivas e pessoais, as expetativas do estágio e o motivo, pelo qual, foi realizado esta escolha profissional. O terceiro capítulo, “Enquadramento da Prática Profissional”, refere-se às várias vertentes do estágio profissional: institucional, legal e funcional. A “Realização da Prática Profissional”, quarto capítulo, inclui três áreas que inclui informações sobre a preparação, realização e avaliação do ensino, assim como descrição das diferentes atividades escolares desenvolvidas. A penúltima área integra um estudo de investigação-ação, onde, através da implementação do Modelo de Educação Desportiva, pretendeu-se desenvolver motivação autónoma para realizar Educação Física e/ou atividades de lazer. Quanto ao último capítulo, “Conclusões e Perspetivas para o Futuro”, encontra-se a reflexão final do ano de estágio, com um balanço sobre a consecução de objetivos, as perceções sobre a evolução pessoal e profissional e as aspirações para o futuro. Em suma, resultou um conjunto de experiências que permitiram desenvolver conhecimentos e competências essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal que permitiram preparar para a vida de professor.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM
ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Abstract

The Professional Internship is part of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education in the Sports School of the University of Porto. The aim is to provide the first contact with labor market, specifically the education situation in schools (Batista et al., 2012), being conducted with Guiding College Professor and School Cooperative Professor. This document reports results obtained during the first contact, that is, address the teacher evolution process. It is organized in 5 chapters which will be address. The first chapter, "Introduction", exposes the purpose of this document. The second "Biographical framework", addresses anticipatory socialization, sports experiences, internship expectations and the reason that lead to this professional career choice. The third chapter, "Professional Practice Framework", refers to the various aspects of professional training: institutional, legal and functional. "Professional Practice of Realization", the fourth chapter, includes three areas that includes information on the preparation, performance and evaluation of teaching, as well, description of the different developed school activities. The penultimate area integrates an study action-research, where, through the implementation of the Sports Education Model, it was intended to develop motivation to conduct Physical Education and/or leisure activities. As for the last chapter, "Conclusions and perspectives for the Future", there is the final reflection of the internship year, with an assessment of the achievement of goals, perceptions about personal and professional evolution and aspirations for the future. In short, it resulted in a set of experiences that allowed to develop knowledge and competences essential for development as professional and personal that made it possible to prepare for life as a teacher.

KEY-WORDS: PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, PROFESSIONAL INTERNSHIP, SPORTS EDUCATION MODEL.

1. Introdução

1. Introdução

O presente Relatório Final de Estágio é elaborado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional (EP), conducente à obtenção de grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A Unidade Curricular (UC) engloba a iniciação à prática profissional, através da prática de ensino supervisionado (PES) numa escola cooperante (EC) que tenha protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e consequentemente à realização de um relatório de estágio (RE).

A PES realizou-se na Escola Secundária de Barcelos, no ano letivo 2018/2019, situada em Barcelos, com um núcleo de estágio constituído por três elementos do sexo feminino e tendo sido acompanhados por um professor cooperante (PC) e um professor orientador (PO). Está estruturado de acordo com os requisitos legais, institucionais e funcionais previamente estabelecidos.

A PES corresponde a um momento fundamental na formação profissional sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado antes do fim da sua formação inicial (Silva, 2013). É o momento de aplicação das competências profissionais desenvolvidas até então, com o objetivo de transporem para a prática um conjunto de conhecimentos pouco vivenciados (Silva, 2014).

Este momento desenvolveu-se, de forma mais intensa, numa turma residente de 9º ano e numa turma partilhada de 5º ano. As aprendizagens e as experiências vividas ao longo deste ano letivo, nas turmas referidas, serão espelhadas no RE, subdividido em 5 capítulos. O primeiro capítulo, a Introdução, apresenta um breve enquadramento do meu PES e apresenta a estrutura do documento presente. O segundo, o Enquadramento Pessoal, aborda a minha caminhada até hoje, ou seja, as influências que as minhas escolhas pessoais, académicas tiveram na minha escolha profissional. Completo com as minhas expectativas sobre esta etapa da minha vida profissional e a diferença comparativamente à realidade.

No terceiro capítulo, o Enquadramento da Prática Profissional, menciono o papel do professor de Educação Física na atualidade, o enquadramento legal do estágio, a caracterização da escola cooperante, o papel do professor orientador e cooperante, do núcleo de estágio e das turmas residente e partilhada. O quarto capítulo, a Realização da Prática Profissional, abrange a área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Relações com a comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional” apresentadas no Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional. Este é o capítulo onde descrevo a minha vivência durante este ano de estágio e realizo uma reflexão pormenorizada de toda a minha experiência da PES. A área 1 engloba os subtemas da conceção, do planeamento, da realização, subdividindo-se nas várias componentes influenciadoras da qualidade de ensino e, por fim, a avaliação, subtemas que foram indispensáveis para a minha prática pedagógica. A área 2 trata todas as atividades que desenvolvi, para além da prática pedagógica, com o objetivo da minha integração na comunidade escolar. Por último, inserido na área 3, o meu desenvolvimento profissional será relatado através de um estudo sobre a motivação, ao longo do ano letivo, na intenção de realizar EF.

No quinto capítulo, a Conclusão e as Perspetivas Futuras, é realizado uma retrospectiva sobre o meu EP, sintetizando as aprendizagens que me construíram como Professor de Educação Física e quais as perspetivas para o futuro.

2. Enquadramento Pessoal

2. A Caminhada

2.1. A descoberta de um sonho

É a história do menino cujo pai lhe ofereceu uma bola. A bola acompanhou-o durante a vida; levava-a na mão para a escola e aproveitava todos os momentos para brincar e jogar. O seu nome é Luís Figo. É a história do menino cujo pai lhe ofereceu um kart. Esse menino foi campeão em Formula 1. O seu nome era Ayrton Senna (Januário, 2012). É a história de um menino que passava todos os intervalos à procura de um jogo de Futebol. A bola acompanhou-o durante toda a vida e aproveitava todos os momentos para jogar. O seu nome não é Luís Figo, nem jogador de Futebol foi, mas foi a constante procura e realização do Futebol, como de outras modalidades, que o levou a ter prazer ao realizar desporto. Esta é a minha história.

Etapa 1: “O Pilar”

O percurso que caracteriza o desenvolvimento pessoal e profissional do Estudante-Estagiário é influenciado por fatores mediadores, que os formam e os identificam com a pessoa que é hoje. Entre esses fatores destacam-se as vivências do passado, nomeadamente o percurso biográfico de cada um, materializado no ambiente familiar (Flores & Day, 2006).

Dias (1996) também corrobora a ideia de que a família e a escola são dois agentes de socialização fundamentais ao longo da vida das pessoas, porquanto são elementos enraizados na infância, na rede de relações e na história pessoal (Dubar, 2009). Hoje, tal como referenciado, eu sou resultado de um contexto. Contexto esse que abrange, não só a cidade onde resido, as pessoas com as quais me relaciono mas, fundamentalmente, a minha Família. A Família que sempre apoiou todas as decisões, que sempre esteve no local certo, à hora certa, a qual nunca me abandonou, nem mesmo quando eu escolhi licenciar-me numa faculdade a mais de 300km de casa.

Parece irreal, mas sim, eu escolhi estudar num dos locais mais distante do único lugar que tinha conhecido até ao dia 14 de Setembro de 2014. Mas não será agora esse o nosso foco, falaremos disso mais à frente.

Voltando ao início do meu percurso pessoal, sempre vivi rodeado de 3 pessoas, das quais, até à entrada na Escola Primária, vivi um série de aventuras, de felicidade constante, pura e ingênua que, apesar das resíduas recordações, todas remetem para um dos períodos mais felizes da minha vida. Após 6 anos de pura felicidade é realizada a entrada na escola primária. Nasce a descoberta do desporto, num contexto mais próximo da competição formal, onde o ringue exterior era sempre ocupado para jogar futebol e no qual, invariavelmente, estava sempre lá.

Apesar de na altura eu e o talento para o futebol estarmos desconstruídos, isso não me impedia de estar sempre lá. Nem da minha presença, nem do meu prazer ao jogar esta modalidade. Uma das provas desta paixão era no apontamento diário de golos marcados em cada intervalo para, quando a minha Família estivesse em casa contar, orgulhosamente, quantos golos tinha realizado naquele dia.

Paralelamente à paixão do Futebol, a dedicação para com a oferta educativa presente na escola, principalmente pelo constante reforço dos meus pais e irmã da sua importância.

O resultado, apesar de não ter sido perfeito, resultou numa passagem sem percalços e com conforto suficiente que permitiu conciliar a paixão do futebol e os resultados positivos.

Etapa 2: “Medo e Respeito”

A mudança para uma escola nova. Novos amigos, novos professores, novos locais, novas brincadeiras. Apesar de previamente saber o que me esperava, visto já ter a minha irmã como estudante na mesma escola, a menor proximidade de casa causou-me apreensão.

Sentimentos naturais de um protótipo de um adolescente, que ao longo do tempo foram diminuindo visto que estava “seguro” com a minha irmã. No entanto, foram tempos em que o respeito/medo pelos alunos mais velhos era enorme. A regra era muito simples: Passar despercebido. Não olhar nos olhos, passar no outro lado do corredor, tudo o que envolvia não captar a atenção seria

o ideal. Estas atitudes era resultado da confluência das palavras respeito e medo. Malgrado representarem distintos sentidos, a confusão sobre o que significa e o que representa tornou recorrente as atitudes referidas anteriormente.

No entanto, apesar de criar algumas limitações, a brincadeira, o futebol nunca deixaram de existir em todos os intervalos. Desde o 5º ao 11º ano jogar futebol representou 90% dos intervalos.

Etapa 3: Cair – Levantar

Foi neste percurso que algumas quedas aconteceram, algumas graves mas que, tal como nas quedas que irei ter durante a minha vida pessoal e profissional, foram recuperáveis. Tiveram implicações no meu futuro educativo, do qual ainda hoje permanece o sentimento de inacabado e de insucesso, mas permitiram estar hoje, frente ao computador, realizar o meu Relatório de Estágio para ser Professor de Educação Física. A incerteza sobre as opções tomadas, até ao dia de hoje, permanecem vivas mas, apesar de não haver mais possibilidade de as responder, tenho a certeza que hoje sou feliz pelo curso que optei, pelo mestrado que escolhi e pelo estágio que estou a realizar.

Etapa 4: O início do Desporto Federado

Tal como afirma Vidal (2006) , a iniciação desportiva, é uma atividade que oferece ao individuo inúmeras possibilidades motoras e vivencias no processo de aprendizagem de jogos e modalidades. Para além disso, procura desenvolver as capacidades humanas nas dimensões motoras, cultural, social, cognitiva e afetiva.

No meu caso particular, findado o 11º ano, seguiu-se o 12º ano e, finalmente, o início da prática de desporto federado. Iniciou-se a descoberta pelos valores do Desporto, a definição de objetivos, o desejo, a ambição, o desenvolvimento do fair-play e dos comportamentos éticos, a aprendizagem de ganhar e a perder, entre outros. Esta descoberta iniciou-se com o dia de

captações do clube e desenvolveu-se ao longo da época, no qual terminou da melhor forma possível. 1º ano de prática de desporto federado, 1º título e, com a agravante de ser o título mais importante em disputa: o campeonato

Simultaneamente é o meu último ano de secundário, o ano de decisão sobre qual o tipo de montanha a escalar. Para além da indecisão a “pressão” de aumentar a média subsistia e, surpreendentemente, a indecisão sobre o curso dissipou-se numa conversa de autocarro.

Num dia de inverno, na viagem de regresso a casa estavam duas colegas a falar sobre o curso de Desporto, sobre os testes de aptidão física, os exames pedidos, qual preponderância na média final. Até que surgiu a pergunta de qual seria o curso pelo qual iria optar e, apesar de ter respondido com a incerteza, o tema da conversa ecoava na minha cabeça. Despertou-me curiosidade e pesquisei sobre o curso, quais as universidades, o que era necessário para entrar e, no final, a decisão estava tomada: Eu vou para o curso de Ciências do Desporto.

Etapa 5 – Cidade da Neve

12 de Setembro de 2014, o dia em que soube o resultado final: Colocado na Universidade da Beira Interior, Ciências do Desporto. O curso pelo qual aprendi bastante, na cidade onde aprendi a viver sozinho, criei amizades para a vida e onde tive um período de grande aprendizagem pessoal e profissional. Foi e será uma fase especial da minha vida porque, tal como atesta Nascimento (2002) , é a saída de um nível de ensino pelo qual se sente amparado para ingressar num curso superior que requer a tomada de inúmeras decisões.

Desde as tarefas básicas do dia-a-dia, à organização do tempo, às escolhas, quer seja interpessoais, quer seja académicas. No entanto, não se ficou só pelas inúmeras tomadas de decisão, a maioria não presente quando estamos na zona de conforto, como pelas modificações a nível conceptual. A forma de olhar para o Desporto, como um conceito holístico e descentralizado do Futebol e o meu entendimento do jogo mudaram os pré-conceitos existentes e quebraram algum gelo que foi essencial para perceber o potencial do Desporto.

Tal como Costa (1994) descreve, se a fase de formação não promover a alteração das concepções prévias, essas ideias irão exercer uma influência permanente e decisiva em suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos.

Para além disso, a vontade de querer ensinar e transmitir aos outros conhecimentos sobressaiu no decorrer da licenciatura, não só pela mudança conceptual como pelas experiências vividas, como por exemplo, atividades com o objetivo de, através do exercício da atividade física, ensinar conteúdos das várias disciplinas que compõem a oferta educativa em alunos de 5º/6º ano.

Na fase final de licenciatura, entre o final de estágio, a escrita do relatório de estágio e as frequências das últimas unidades curriculares, a decisão do passe seguinte começava a ganhar maior relevo e cogitava sobre qual o ramo desportivo que me iria especializar-me: Educação Física, Exercício e Saúde ou Treino Desportivo. Logo após uma conversa com a minha Família e avaliado os prós e contras de cada ramo, decidi que seria o Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Etapa 6: FADEUP

Nova decisão, nova mudança de cidade. De uma cidade onde a influência dos alunos de Ensino Superior é enorme, com uma pequena área geográfica e com um ambiente familiar para uma grande cidade com características completamente distintas da Covilhã, destacando-se o tempo, a noção do tempo, o contexto envolvente da faculdade, o tipo de cidade, etc.

As diferenças expandem-se para a Faculdade, não só em termos de instalações como, tal como referenciado, no contexto em que está inserida. Das diferenças obtêm-se aprendizagens e no primeiro ano inserido nesta faculdade a palavra aprendizagem subsistiu permanentemente. Ou seja, tal como afirma Batista et al. (2012) é função da teoria e da formação inicial fornecer ao estudante perspectivas e conhecimentos que o levam a apreciar, corrigir e a complementar o seu entendimento anterior, precisando-o, sistematizando-o, racionalizando-o e alargando o seu horizonte.

A maior aprendizagem centrou-se no olhar para a Educação Física, não como apenas um ensino de modalidades, mas como um conceito holístico, onde o aluno aprende a jogar o jogo e explorar as suas potencialidades, não só a nível técnico e tático, como a nível psicossocial.

Tal como na EF, a escola deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão (Mileo & Kogut, 2009).

É com este olhar e com este tipo de aprendizagem que tento, a cada dia no estágio profissional, aplicar e tornar-me num Professor de Educação Física mais completo.

2.2. Expetativas iniciais

O Estágio Profissional incluído no segundo ano do 2ºciclo em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário representa um marco importante na vida do candidato - professor, ou seja, simboliza o primeiro encontro com a prática (Santos et al., 2013). Muito embora, em anos anteriores do curso, possa ter havido algum contacto com as escolas e com as suas práticas, na grande parte dos casos, este é muito superficial e esporádico, correspondendo o estágio pedagógico à verdadeira estreia na profissão (Fernandes, 2003). Tal como na estreia de algo novo ou nunca experienciado, as dúvidas, os receios surgem e surgem-me várias questões sobre a minha capacidade de corresponder as expetativas geradas, quer seja por mim, quer seja pelo PC e PO.

Apesar de a formação superior de habilitação para a docência ter a intenção de formar profissionais capazes de responder às crescentes exigências da profissão de professor, a atividade do professor é uma atividade fortemente marcada pela imprevisibilidade e pela contingência (Batista et al., 2012a). O conhecimento na ação, dinâmico, tácito, integrado não chega para dar resposta cabal ao dilemático, ao inesperado, ao diferente, ao verdadeiramente problemático mas que tem que ser enfrentado no momento (Batista et al., 2012). Esta imprevisibilidade adicionada à incerteza da turma que iria ter, à escola onde

daria os meus primeiros passos, à resposta que eu daria a todos os problemas resultava, por um lado, por um receio e apreensão constantes, por outro lado, o entusiasmo de descobrir um mundo novo, do qual sabia que iria, para sempre, ficar na minha memória.

Após ter conhecimento sobre o meu local de estágio e todo o contexto ao qual estaria envolvido, saberia que, a partir desse momento, o trabalho e a aprendizagem andariam de “mãos dadas” sendo, numa fase inicial, com maior volume e esperava eu, numa fase final, com um volume residual. Apesar de consciente sobre o processo de erro-tentativa que iria ter ao longo do ano soube, maioritariamente através de opiniões exteriores, que teria a total ajuda de todos os intervenientes, de todo o núcleo de estágio envolvente.

2.3. Da Expetativa à realidade

Depois de um ano de formação teórica e prática sobre as estratégias a aplicar/adaptar em contexto real de ensino, os diferentes modelos de ensino aplicados nas diversas modalidades e, no qual, o papel de aluno, em situações pontuais, desaparece e começa-se a assumir o papel de professor, inicia-se a ultima fase da formação. A última fase da formação é o momento de transição da condição de estudante para a de professor sendo, também, o momento em que o aluno pode, por meio da sua práxis e realizada principalmente nos estágios supervisionados, experimenta e reconhece a realidade escolar (Costa, 1994).

O contraste entre o primeiro ano, realizado em contexto de faculdade, e o segundo ano, em contexto de escola é definido por Veenman (1984) como o choque com a realidade. Este momento sucedia-se quando nas práticas pedagógicas, entre os EP's, as atividades elaboradas eram facilmente adaptadas para a realidade dos colegas, no entanto, quando se passava para as aulas com os alunos da comunidade, tal não era observado (Graça et al., 2012).

Este corte entre o ideal (faculdade) e o real (contexto escolar), ou seja, entre a teoria adquirida na formação inicial e a realidade educativa e a multiplicidade de papéis que lhes estão atribuídos, transformam a entrada na

profissão num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões (Queirós, 2014).

Várias perguntas ecoavam na minha cabeça todos os dias e apesar de consciente que o erro faz parte do dia-a-dia, as minhas expectativas para este estágio eram enormes e, apesar de alguns erros, tudo iria correr bem, os alunos iriam assimilar toda a matéria e iriam evoluir na compreensão do jogo. Tal não aconteceu. Após a minha primeira aula de 90 minutos lecionada tudo mudou e, foi nesse preciso momento, que o “choque com a realidade” desvaneceu. Pelo falhanço total a nível de aula, pelo impacto que teria, não só no processo de E/A mas também pela minha imagem perante os alunos, por todo um trabalho inerente à função de professor, do qual eu era o máximo responsável, que não tinha perceção. Foi neste preciso momento que, para além do choque com a realidade, floresceram as maiores aprendizagens que advieram deste período e que construíram a minha identidade como professor.

Para a construção desta identidade foi necessário uma prática reflexiva que, sendo definida por García (1992) como um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, foi realizado em todas as aulas, quer seja pelo PO, quer seja pelas minhas colegas de estágio. A constante reflexão proporcionou desenvolver-me a nível profissional, pessoal e, para além disso, compreender o alicerce que o EP foi para a minha evolução como professor e como ser-humano. Conhecimento, atitudes, valores, competências que definiram a minha identidade e influenciam a minha forma de ver a Educação Física e de ver a importância do professor na vida dos alunos. Através desta constante construção pretendi evoluir para conseguir ser o melhor professor de Educação Física, para marcar a diferença e para alcançar o êxito nesta profissão.

3. Enquadramento Institucional

3.1. O que representa ser Professor de Educação Física na atualidade

Antes de me questionar sobre o que é ser Professor de Educação Física, é importante refletir sobre o que é um professor e qual o seu campo de intervenção. Segundo o site da Porto Editora, o professor é um indivíduo que ensina (uma ciência, uma atividade, uma língua, etc.) e cuja profissão é dar aulas numa escola, num colégio ou numa universidade. Apesar da veracidade da afirmação, é questionável que o seu campo de intervenção apenas se remeta a um papel técnico, ou seja, face à situação atual, social, económico e financeira o papel técnico será insuficiente para preencher as necessidades dos alunos.

Tal como Pacheco e Vieira (2006) afirma, a conceção de professor tem-se vindo a transformar ao longo dos tempos, fruto do ritmo vertiginoso das alterações e exigências sucessivas da sociedade globalizada, com vantagens e desvantagens ao nível cultural, social, político e económico (Estrela, 2010). A sua transformação fomentou, tal como Nóvoa et al. (1995) defende, o ganho de competências cada vez mais abrangentes e não estar apenas focado na sua área específica. A inclusão de mais competências abrange uma participação dos professores no desenvolvimento da personalidade e na formação integral da criança, bem como na promoção da sua inclusão na sociedade atual

A sociedade, de hoje em dia, possui pais que passam cada vez menos tempo com os filhos, tornando o papel de professor com uma acrescida importância como educador. O menor tempo passado entre pais e filhos gerou que o professor acabe, por muitas vezes, por assumir o papel de educador principal na vida da criança (Albuquerque et al., 2014). O papel de educador, no caso do Professor de Educação Física (PEF), é reforçado, visto que o Desporto é a sua matéria de ensino.

A pertinência do Desporto como matéria de ensino revela-se por possuir valores educativos valorizados nos ambientes desportivos onde se destaca preocupações transversais de cariz humanístico, referenciado o apego à liberdade, à honestidade, à amizade, à paz, ao espírito de superação, à valorização do autoconhecimento, da disciplina, da fraternidade, da convivência social, o culto de cooperação e o da tolerância (Rosado, 2011).

Ou seja, o PEF deve ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos, tendo de ser educador, orientador e amigo, servindo-se, muitas vezes, da sua imagem como modelo para cumprir, essa função, comprometendo-se socialmente e moralmente (Albuquerque et al., 2005; Stadnik et al., 2009). Para além de desenvolver nos alunos competências relacionadas com uma visão ética da vida, deve desenvolver laços afetivos com os alunos, sem menosprezar as normas e os valores que devem ser transmitidos. Por fim, é fundamental melhorar a visão do professor a respeito de si próprio e do seu papel na formação das crianças (Moyzès, 2003).

Para corresponder à responsabilidade inerente ao desempenho da profissão, é apelado ao professor um reajuste sistemático, exigindo a aprendizagem ao longo da vida como prática (Alarcão et al., 2008). “O qualitativo de bom professor ou o perfil do professor ideal é, porventura, algo impossível de atingir, mas que deve ser continuamente perseguido” (Resende et al., 2014).

3.2. Enquadramento legal do estágio

O objetivo do Estágio é tentar clarificar alguns pressupostos básicos da profissão docente e encontrar um fio condutor entre a formação inicial e a profissão, do qual sirva de ligação (Batista & Queirós, 2013).

A experiência prática do ensino em contexto real, neste caso o estágio, é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003; Fan Tang, 2004; Hill & Brodin, 2004; Silverman & Ennis, 2003).

Paralelamente, existe a crença generalizada que é nos contextos de ensino reais, em contacto diário com os professores experientes, que os futuros professores apreendem a generalidade dos elementos que perfazem a atividade do professor (Keay, 2007).

Com a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF) pelo Decreto-Lei nº 30 279, de 23 de Janeiro de 1940, institui-se em Portugal uma escola especificamente dedicada à formação de professores de Educação Física, cujo plano de estudos inaugural contemplava 2 anos de formação prática

e teórica, com um claro pendor pedagógico e didático, acrescidos de um ano de estágio supervisionado que terminava com a defesa de um relatório final (Graça, 2013)

No entanto, em 1957 a INEF realizou uma reforma curricular, devido ao espaço crescente que o Desporto ganhou na Educação Física, resultando no aumento para 3 anos de disciplinas teóricas e práticas, seguido de um ano de estágio pedagógico, dando ao estudo teórico e prático, de diversas modalidades desportivas, um peso muito relevante no novo plano curricular.

No ano de 1974, decorrente do dia 25 de Abril, ocorreu a extinção dos INEF e das escolas de instrutores de Lisboa e do Porto e a substituição, respetivamente, pelos ISEF-UP e ISEF-UTL. Os instrutores deixaram de estar pedagogicamente subordinados aos professores diplomados pelo INEF e puderam ingressar nos quadros de carreira docente após a realização de um ano de estágio profissional, o que anteriormente lhes estava vedado.

Posteriormente à publicação da Lei 108/88 de 24 de Setembro de 1988, as universidades procederam a um reordenamento da sua organização e finalidade e, no ano seguinte, o ISEF-UP (Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto) e o ISEF-UTL (Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa) oficializaram a sua mudança de designação para FCDEF-UP (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto) e FMH-UTL (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa).

Esta mudança foi acompanhada de uma efetiva reforma curricular, que operou uma mudança de figurino na formação inicial de professores de EF, com a introdução de um modelo de licenciatura de 5 anos com estágio integrado, passando, por isso, a universidade a responsabilizar-se e envolver-se diretamente na formação profissional dos professores de Educação Física.

Com o processo de Bolonha a licenciatura subdividiu-se, os 5 anos, em 3+2, ou seja, os três primeiros anos destinavam-se à licenciatura e os restantes, à especialização, neste caso o Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

A reforma do Ensino Superior, decorrente do já referido Processo de Bolonha, deu novas configurações e novos propósitos aos cursos de formação de professores, a passagem do paradigma centrado no conhecimento, para um centrado na aquisição de competências assumiu-se como o modelo formativo a implementar.

Está inserido no segundo ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, mais especificamente nos 3º e 4º semestre, e é constituído pela Prática de Ensino Supervisionada (estágio anual em contexto real de ensino na escola) e pelo Relatório Final de Estágio Profissional.

Para a operacionalização da prática de ensino supervisionado, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escola cooperantes, que inclui a escolha de um professor cooperante, um professor de educação física experiente para acolher estagiários, durante um ano letivo, com cada qual assumindo uma das turmas do professor cooperante para a concretização da sua prática de ensino supervisionada.

Para além de um professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada núcleo de estágio conta ainda com orientação de um docente da FADEUP que coordena a sua ação de supervisão com o professor cooperante.

Na componente da prática de ensino supervisionada estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento de competências profissionais que o estudante-estagiário terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de Educação Física, estando organizadas pela seguinte disposição: área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e área 3 – Desenvolvimento Profissional (regulamento em vigor desde o ano académico 2011/2012) (Batista et al., 2012).

3.3. Caracterização da Escola Cooperante

A Escola Secundária de Barcelos pertence ao Agrupamento de Escolas de Barcelos, ao qual estão, também, agregadas o Jardim de Infância de Milhazes e Paradela, as Escolas Primárias de Paradela, de Ferreiros-Cristelo e Igreja – Cristelo, o Centro Escolar de Barqueiros e Gilmonde e a Escola Abel Varzim.

De tipologia T 36, é constituída por um Bloco Central, dois Blocos destinados a atividades letivas e, ainda, um Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 1 - Escola Secundária de Barcelos



Figura 2 - Pavilhão desportivo

O Bloco Central inclui os Serviços de Administração Escolar, a sala de convívio dos alunos, o bufete, a cantina, o gabinete de Psicologia e Orientação, as salas de atendimento de Encarregados de Educação, o gabinete dos Diretores de Turma e a sala de reuniões.

Nos restantes blocos situam-se as salas destinadas a atividades letivas, sediando-se, num deles, a Sala dos Professores e a Papelaria e no outro a Reprografia e um Anfiteatro.

O edifício e a área circundante estão bem cuidados. Nas zonas exteriores há espaços verdes que estão organizados segundo sistemas de diferenciação

climática e ecológica como em cinco polos distintos: Atlântico, Termo-Atlântico, Oro-Atlântico, Mediterrâneo e Ibérico.

A organização dos espaços circundantes é fruto do trabalho desenvolvido pela equipa do Projeto "Arboreto de Barcelos" que visa criar áreas naturais que funcionem como espaços de educação ambiental e como laboratório vivo.

Situa-se na freguesia de Barcelos, na Avenida João Paulo II, e compreende na sua oferta formativa o 3º ciclo, o Ensino Secundário, Profissional e Ensino Especial.

Na sua oferta educativa compreende, no Desporto Escolar, as modalidades de Badmínton, Ténis de Mesa e Atletismo.

Para além do referenciado Pavilhão Gimnodesportivo, as instalações desportivas compreendem um Multiusos, um Ginásio, uma Sala de Dança, um Campo Sintético de Futebol 7 exterior, uma pista de atletismo exterior com caixa de saltos e, para além disso, outro campo exterior dividido num campo de Voleibol e outro de Basquetebol.



Figura 3 - Multiusos



Figura 4 - Campo exterior 1 e 2



Figura 5 - Sala de musculação

O material incluído nestas instalações são bolas de futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ténis e de hóquei em campo, volantes, cones, coletes, *stick's*, redes de Voleibol e Badminton, postes, balizas de menor dimensão, raquetes de Ténis e de Badminton.

Ao longo do ano, para garantir equidade perante todos os docentes, é obedecido ao documento das rotações de espaço, documento delineado no início de cada ano letivo.

[illegible]

Figura 6 - Rotação de Espaços

3.4. Professor Cooperante e Orientador

Apesar do objetivo comum, em relação ao estudante – estagiário, ser o desenvolvimento, no sentido de otimizar as suas capacidades e adquirir competências básicas e específicas transferíveis para a sua vida profissional, o PO e PC apresentam diferenças em termos de concepções e práticas de orientação. Enquanto o PC rege por uma lógica avaliativa do processo formativo, o PO tende a valorizar uma perspetiva colaborativa no exercício da supervisão (Albuquerque et al., 2012).

O PO é um profissional que tem de responder a uma multiplicidade de tarefas. Deve possuir um perfil multifacetado, conhecedor profundo da profissão, tanto nos aspetos didáticos, técnicos, pedagógicos e identitários (Albuquerque, 2003). A sua função é caracterizada por combinar as funções de avaliação (manter a distância) e apoio (proximidade), que apesar de distintas, nunca permitiram um deficitário apoio. Quer seja com o constante reforço da literatura de apoio, como na rápida resposta aos *emails*, a sensação de suporte e confiança foram constantes. Foram este tipo de sentimentos que, como professor, procurei também transmitir aos meus alunos. Esta preocupação aliada à forma como o diálogo, no momento pós-aula observada, era conduzido tornaram os momentos de aprendizagem enriquecedores e motivantes. Apesar de os erros cometidos serem o tema central dos diálogos, a mensagem que sobressaía era que a formação de professor, em contexto de estágio, era um longo caminho e que os erros eram naturais e deveriam ter a utilidade de melhorar, enquanto professor.

O professor cooperante surge referenciado na literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo. Assumem o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente (Albuquerque et al., 2005). A reflexão, quer seja no final de uma aula lecionada ou numa aula observada, ocorria numa fase inicial com a preponderância fulcral do PC, ou seja, a dependência para refletir sobre os aspetos positivos e negativos de uma aula era considerável mas, com a continua orientação e reflexão, permitiu que, quer seja no papel de observador de aulas, como na reflexão pós-aula lecionada, a perspicácia para definir quais os pontos positivos e os menos positivos da aula, qual a sua influencia no processo E/A e qual o passo seguinte, fossem mais intuitivos. Todas as questões, relativamente aos pontos positivos, menos positivos, às soluções posteriormente adotadas e como se deveria desenrolar a próxima aula, remetiam para uma resposta que tinham como ponto central o Jogo. Foi esta linha de pensamento, plasmada também

pelo PC, que me guiou como critério fundamental para, quer seja planejar quer seja para observar as aulas das minhas colegas, delinear quais as melhores opções e como, a cada exercício, poderíamos melhorar o desempenho do aluno no jogo.

Associado a esta forma de pensar, influenciado pelo PC, à forma como era encarado e tratado o erro, por parte do PO, e todo o trabalho que era desenvolvido, pelo PO e PC, para dar o maior e melhor suporte para o meu desenvolvimento, influíram o meu olhar sobre a EF e sobre qual os melhores caminhos a adotar.

3.5. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio é constituído, para além dos PC e PO, por mais 3 colegas estagiárias. Apesar de todos pertencentes ao concelho de Barcelos, no que diz respeito aos professores-estagiários, ninguém se conhecia até ao início do estágio o que significou que, para além de todo o caminho inerente a este estágio, a descoberta de quem seriam as minhas colegas fosse uma constante. Apesar de os nossos caminhos nunca se terem cruzado, a afinidade e cumplicidade entre o grupo começou a desenvolver-se muito cedo, porque todos temos claro um objetivo comum: Tornar-nos Professores de Educação Física.

Para além de termos claro o objetivo, sabemos que com a ajuda de toda a gente tudo se torna mais fácil e o nosso desenvolvimento alcançará patamares de excelência. Resultado dessa conformidade de objetivos, a entreajuda quer na preparação, arrumação e organização do material, na deteção de erros e alternativas surgiu de forma natural e benéfica para todos.

Será com esta entreajuda que tenho a certeza que estarei muito bem preparados para ser Professor de Educação Física, tal como as minhas colegas e, mais importante do que tudo, a formação de uma amizade entre todos.

3.6. Turma Residente

Constituída por 18 alunos, a turma do nono ano apresenta alunos que, alertado na reunião inicial, são maioritariamente desinteressados.

Tal como será possível ver nas seguintes figuras, existe nesta turma alguns alunos repetentes e, todos apresentam objetivos e passados familiares completamente distintos.

De seguida serão demonstrados, via gráfico, alguns dados estatísticos retirados de questionários realizados na primeira aula.

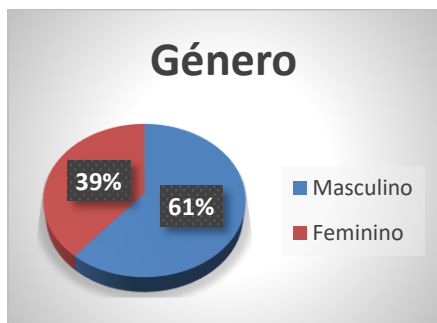


Figura 1 – Género

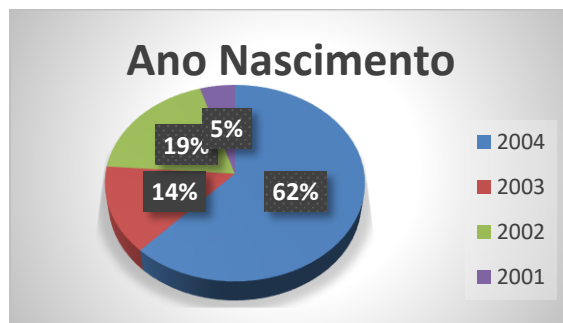


Figura 2 - Ano de Nascimento

A nível escolar



Figura 3 - Histórico de Reprovações

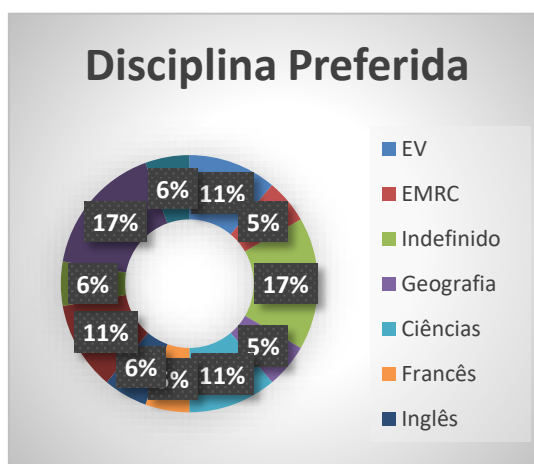


Figura 4 – Disciplina Preferida

A nível desportivo



Figura 5 – Prática Extracurricular

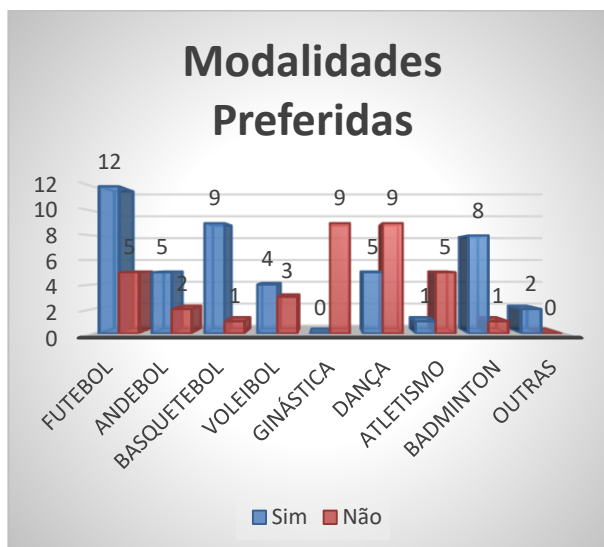


Figura 6 – Modalidades Preferidas



Figura 7 - Turma residente

3.7. Turma Partilhada

A turma partilhada, não pertencia à Escola Secundária de Barcelos, visto não englobar na oferta formativa na Escola Secundária de Barcelos.

Devido a isso, decorreu na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Abel Varzim. De forma a compatibilizar horários, a turma escolhida foi uma turma do 5º ano de escolaridade.

Através de uma análise feita ao planeamento anual, correspondente à turma partilhada, e tendo em conta ao número de elementos do núcleo de estágio, decidiu-se lecionar no 2º período, porque era o único período que estava previsto a lecionação de quatro unidades didáticas. Com isto, foi realizado uma distribuição equitativa, ficando na responsabilidade de cada elemento do núcleo de estágio uma unidade didática.

A turma é constituída por 16 alunos, sendo que o número de alunos do sexo feminino e masculino é idêntico. Com uma média de idades entre os 9 e os 10 anos.

A esta turma está destinada uma carga horária de um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos por semana.

Quanto a problemas de saúde, só 3 alunos são portadores de doença. Um deles tem hiperatividade, mas está medicado e os outros 2 alunos apresentam síndrome de asperger, esta doença afeta as capacidades de comunicação e de relacionamento e integra o grupo de doenças dentro do espectro do autismo.

As modalidades que maior parte da turma gosta, são a dança, o futebol e a ginástica, sendo que as que demonstram ter mais dificuldades é no futebol e no basquetebol.

Verifica-se que a prática regular de atividade física fora da escola é muito baixa, sendo que só 31,25% (5) alunos praticam desporto. 3 praticam futebol, 1 ginástica e 1 raquetes e 1 corrida, sendo que 1 dos 5 alunos pratica duas modalidades. Em relação ao desporto escolar só participa 37,5% da turma.

Mais de 60% da turma (11 alunos) referenciou que a disciplina preferida é a Educação Física.



Figura 8 - Turma partilhada

4. Realização do estágio profissional

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

4.1.1. Conceção e Planeamento

A palavra conceção, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, é a faculdade de conceber. Por conceber entende-se a criação através de uma reflexão. O objetivo da conceção, segundo as Normas Orientadoras do EP (2014), é a projeção da atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física (EF) no currículo do aluno e às características dos alunos atendendo à análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de Educação Física articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas; utilização dos saberes próprios da Educação Física e dos 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. Por conseguinte, a análise a documentos como o Projeto Educativo da Escola, o Programa Nacional de EF (3º ciclo), do Regulamento Interno da Escola e de EF, a Planificação e o Plano Anual de Atividades da Escola foram fulcrais para perceber a realidade educativa presente. Para além disso, não sendo de descurar a sua fulcral importância, a análise ao contexto sociocultural que está presente a escola, tal como um conhecimento sobre as características individuais, como em grupo, da minha turma e sobre as condições materiais e físicas.

A análise ao conjunto de documentos, referidos anteriormente, direcionaram o meu ensino porque, para além das vivências desportivas e pedagógicas, da socialização antecipatória, da aplicação e do conhecimento adquirido no primeiro ano de formação, clarearam o meu objetivo com o meu ensino. Um exemplo, dessa modificação, foi a acoplação do conhecimento sobre a abordagem da EF e os seus resultados no passado e a abordagem dos vários

modelos de ensino, do qual fui exposto no primeiro ano de formação, com as competências transversais e específicas que são exigidas no programa nacional de Educação Física, como por exemplo, as competências de análise e interpretação na realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc e a promoção do gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social. A acoplação originou um “*click*” sobre a importância de dar um contexto educativo, mais acentuado, à matéria de EF, que se estaria a perder com a abordagem tecnicista e rudimentar, utilizada atualmente.

Esse tipo de ensino, característico da grande maioria das escolas, influenciou os pré-conceitos sobre a forma de ensinar e, também, sobre o ensino em geral (Pajares, 1992). Não obstante, ao juntar as experiências de vida aos pré-conceitos existentes, a influência acerca do que é para aprender e como se deve aprender, ocorreu e permitiu consolidar o pré-conceito. Foram estas vivências, quer seja desportivas, pessoais, e o tipo de ensino ao qual fui exposto como aluno em EF, que formaram a minha primeira conceção sobre a EF.

Constituída por uma visão tecnicista e por um contexto inclusivo e de relativo sucesso, quer seja em EF ou na prática do desporto extracurricular, a conceção da EF, nesta altura, relevou-se distante da área do ensino. A conceção, antes da entrada na formação académica em Ciências do Desporto, era centralizada na minha posição de aluno, num ensino tecnicista e na felicidade que me provocava na sua realização. Após a entrada na formação académica, o meu olhar sobre o Desporto, matéria da EF, modificou-se e, é nesta altura que, alcanço as potencialidades que este apresenta e as diversas vertentes que pode assumir. À medida que a primeira fase da formação académica se aproximava do final, iniciava-se a descentralização, acentuado em experiências vividas nesta fase como, por exemplo, o ensino de várias matérias do 5º e 6º ano através de atividades desportivas, da visão tecnicista. O pináculo da dissociação do tecnicismo deu-se no segundo semestre com a realização das práticas pedagógicas, onde a abordagem que foi realizada, independentemente da

modalidade, foi completamente diferente da experienciada como aluno, antes da formação académica. O contraste entre o experienciado como aluno e como aluno de Ciências do Desporto fizeram-me modificar, em grande medida, a minha conceção sobre a EF e a forma como poderia ser abordado para alcançar todas as suas potencialidades. A modificação sucedeu-se através da reflexão sobre qual a abordagem que me proporcionou maior aprendizagem sobre o Desporto e, inerentemente, como essa aprendizagem moldou a forma como vejo a EF e defendo a sua importância. E se, tal como muitos alunos, a exposição à abordagem tecnicista foi uma realidade, descentralizando o Desporto como matéria da EF, tendo repercussões na baixa compreensão de grande parte dos alunos, da matéria que o Desporto contém e, através disso, o desinteresse e a importância que atribuem a esta disciplina diminuiu.

O contraste, entre ambas abordagens, permitiu-me encontrar a primeira premissa que, como futuro professor de Educação Física, iriei procurar guiar o meu ensino: A compreensão leva ao interesse. Esta modificação reforçou a importância da formação académica e do contexto que a envolve porque, tal como afirma Chen et al. (2000), a partilha de uma cultura num determinado ambiente social mede o significado dos eventos, na orientação do valor individual, e nos seus objetivos. Portanto, a interação social numa determinada cultura partilhada modela os sistemas construtivos de conhecimento individuais (Cobb, 1994; Driver et al., 1994).

Foi a compreensão do jogo que centrou o meu processo de E/A e o meu planeamento porque, tal como defende Bento (2003), o projeto do planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção. A planificação, tal como corrobora Bento (1987), é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e à sua realização prática. Foi neste momento que a discrepância entre o que é estabelecido e o que é possível realizar na escola e na turma verificou-se e a adaptação do programa às condições pessoais, sociais, materiais e locais tornou-se essencial. Este aspeto, o currículo com múltiplas atividades, teve impacto no processo E/A. O elevado número de modalidades a abordar no ano letivo, o tempo reduzido para a lecionação de cada uma, não permite o aluno desenvolver as habilidades

motoras correspondentes à cada modalidade e, tal como atesta Graça (2014), os alunos estão sempre em constante fase de iniciação nas aprendizagens das diferentes modalidades e atividades físicas. Além de que, sendo o jogo a matéria na EF, o tratamento didático dos jogos na aula de educação física continua a ser marcado pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação, pela inconsequência (Graça & Mesquita, 2009).

Das consequências que a multiplicidade de matérias apresenta, à necessidade de dar um conteúdo significativo da matéria de EF para criar um maior interesse pela disciplina e, através disso, valorizar a disciplina a urgência de o aluno compreender para levar ao interesse pela disciplina, ou seja, tal como concebi o ensino: Se compreender, vou gostar.

Os modelos que, tendo em conta a conceção desenhada, levam e centralizam o conteúdo no ensino e a responsabilidade pela sua aprendizagem. O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), tal como o Modelo de Educação Desportiva (MED), o *Teaching Games for Understanding* (TGFU) e o Modelo Desenvolvimental (MD), são modelos que centram o aluno na aprendizagem e, dos quais, colocam-no como o responsável pela construção ativa da aprendizagem. No entanto, existem modelos como o Modelo de Instrução Direta (MID) que são centrados no professor, ou seja, é o máximo responsável pelas aprendizagens do aluno e não há espaço para a autonomia dos alunos.

Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor, MID, e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, MED, MD, TGFU há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009a). O equilíbrio, em termos práticos, resultava na adoção dos diversos modelos, já abordados, consoante o tipo de modalidade, o meu conhecimento como professor e o conhecimento dos alunos, como por exemplo, no Voleibol o MAPJ foi adotado, no entanto, para o Futebol foi o MED.

Finalizando que, apesar da diversidade de modelos, cumprir os programas curriculares de EF, tal como eles são desenhados, será uma tarefa

muito difícil. No entanto, a análise crítica aos diversos documentos, desde o Programa Nacional de EF até à análise do contexto, cultura e social, da EC foram fulcrais para uma prática consciente, adequada e eficaz ao longo deste ano. No que respeita aos diferentes modelos de ensino, de acordo com a minha prática, o que constatei foi que quando maior for a responsabilidade do aluno e maior a sua influência na aula, maior será a sua motivação e interesse para com a mesma. A passagem de modelos centrados no professor, MID, até a adoção de modelos centrados no aluno passa, primeiramente, por uma análise cuidada do contexto mas sempre com o objetivo de aumentar a motivação e o interesse para a prática extracurricular de desporto.

4.1.2. Planeamento Anual: Planear-Adaptar-Readaptar

O planeamento anual, tal como atesta Bento (1987, p. 52), “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. Uma das primeiras tarefas delineadas na semana inicial de EP foi o plano anual, onde a distribuição das modalidades por cada período letivo, quais os dias e a carga horária correspondentes teriam de completar este documento. A fonte de informação para o preencher remeteu-se à análise do Programa Nacional de EF para o 3º ciclo, da planificação adaptada pelo grupo de EF para o 9º ano, do calendário escolar e do Plano Anual de Atividades da EC. As condições materiais, físicas e os recursos humanos tiveram, também, influência na sua configuração.

O plano anual, tal como experienciado na prática, sofreu diversas alterações, quer seja a nível de ocupação de espaços, condições meteorológicas, atividades desenvolvidas o que, numa primeira fase a dificuldade para responder a estas circunstâncias era enorme mas, à medida que o ano letivo decorreu, o conforto com estas situações aumentou. Tal como retratado por Bento (2003) este documento deve ser aberto e nunca fechado, pois é sempre suscetível a alterações, ou seja, planear-adaptar-readaptar.

As modalidades delineadas para o ano letivo foram: Testes de Condição Física, Atletismo – Resistência Aeróbia, Voleibol, Ginástica de Solo, de

Aparelhos e Acrobática, Futebol, Andebol, Basquetebol e *Badminton*. Para cada modalidade foram utilizados modelos de ensino diferentes, tendo em consideração o nível dos alunos, os conteúdos e a natureza da modalidade.

No 1º Período as modalidades abordadas cingiram-se no Voleibol, Atletismo – Resistência Aeróbia e Ginástica de Solo e Aparelhos. O número de aulas destinadas para abordar as 3 modalidades e as 2 disciplinas de ginástica foram de 39 a 41 aulas, sendo distribuídas por igual forma por cada modalidade/disciplina. Contudo, durante os primeiros meses iniciais, Setembro a Outubro/Novembro, a não realização do *Roulement* levou a uma utilização dos espaços aleatória, ou seja, o professor que chegava primeiro ao local que desejava, era o local que iria ter para a aula. As consequências deste tipo de organização, devido ao receio pela ocupação do pavilhão após implementação do *Roulement* ser residual, ressentiu-se no número de aulas dedicadas à modalidade de Voleibol, que foram extensas. A extensibilidade permitiu aos alunos, por um lado ter uma maior progressão na compreensão do jogo, por outro lado fez com que as outras modalidades, principalmente Ginástica, subdividida nas 2 disciplinas referidas, tivesse que passar para o período seguinte, o que levou à primeira readaptação do plano anual.

Iniciado com a modalidade de Voleibol, pelo motivo já referenciado, o seu ensino centrou-se no MAPJ, sendo um jogo desportivo de difícil aprendizagem, principalmente no tocante aos aspetos de natureza técnica e, no voleibol em particular, tática e técnica coabitem e se influenciam, porquanto se, por um lado, o jogador tem que compreender os eventos correntes, para tomar decisões acertadas, por outro, tem que possuir um vasto repertório técnico que só adquire significância e autenticidade quando aplicado apropriadamente na lógica funcional do jogo (Mesquita et al., 2013). O MAPJ acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferecer a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegurar a construção de valores eticamente fundados pela promoção de *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitimar a aquisição de competência táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão

motora) (Mesquita, 2006). Relativamente ao Atletismo e à Ginástica, tendo em conta o facto das reduzidas aulas e adicionada à minha falta de experiência, para aproveitar ao máximo e não atrasar em demasiada para o 2º período, o modelo adotado para o seu ensino foi o MID.

No 2º Período o número de aulas destinadas para lecionar as modalidades de Andebol, Futebol e Ginástica Acrobática foram de 36 a 40 aulas, no entanto, ressaltar que a ginástica de solo e de aparelhos tiveram de ser lecionadas e, para além disso, as atividades pertencentes ao Plano Anual de Atividades realizaram-se neste período letivo, consequentemente retirou um número de aulas considerável, resultando em 8 aulas de Futebol, 8 aulas de Andebol, 8 aulas de Ginástica Acrobática e 6 aulas de Ginástica de Solo e Aparelhos. O ensino da Ginástica de Solo e Aparelhos seguiu o trabalho realizado no período anterior e, devido a isso, iniciou-se o período com estas modalidades. Posteriormente seguiram-se as modalidades coletivas, Andebol e Futebol, com o seu ensino a ser realizado através do MED porque, apesar das unidades didáticas curtas, o potencial deste modelo não deverá ser descurado. Ao MED interessa formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, capazes de motivar e mobilizar a participação relevante de todos eles e capazes de proporcionar uma competição de qualidade. A sua participação relevante parte do propósito de desenvolver a capacidade de jogo, através da melhoria das habilidades específicas, da leitura das situações de jogo e tomada de decisão e da capacidade de resposta de ordem física e psicológica (Graça & Mesquita, 2013). Relativamente à ginástica acrobática, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa foi adotado para o seu ensino devido a principal característica deste modelo ser similar ao modelo utilizado nas modalidades coletivas (MED), ou seja, o agrupamento de alunos em equipas de ensino durante uma determinada tarefa, e, neste campo as equipas funcionam como no desporto formal, onde todos os constituintes trabalham para alcançar o mesmo objetivo (Metzler, 2011).

No 3º Período foram atribuídas 17 aulas, subdividindo-se nas duas modalidades atribuídas que, neste caso, foram a modalidade de Basquetebol e *Badminton*. Tal como no período anterior, foi dada importância à implementação

do MED na modalidade de Basquetebol e *Badminton*, apesar das diferentes aplicações, devido à natureza de cada modalidade. Com uma aplicação parcial em *Badminton*, ou seja, foram aplicadas formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, capazes de motivar e mobilizar a participação relevante de todos eles, e capazes de proporcionar uma competição de qualidade, no entanto, a organização ao invés de ser realizada por grupos, foi realizada individualmente.

As alterações realizadas ao longo do ano constituiu um momento de aprendizagem importante porque, para além de ter sempre presente que as modificações são constantes, ou seja, não é um documento fixo, por outro lado é um documento único que contém particularidades do professor, ou seja, de quem o desenhou e do contexto ao qual está presente.

4.1.3. Unidade didática: Conhecer – Adaptar – Readaptar

A Unidade Didática (UD), tal como aborda Bento (1987), é uma unidade fundamental e integral do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas do processo de E/A. O objetivo da UD é, segundo Siedentop (1998), consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam alcançar os objetivos individuais de cada um para aquela matéria de ensino. Para isso é necessário garantir uma sequência lógico-específica, metodologia da matéria e organização das minhas atividades e as dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

O primeiro passo para iniciar a UD é conhecer os alunos no desempenho da modalidade que será abordada, ou seja, através da realização da avaliação diagnóstica (AD). Após conhecer os alunos será o momento de delinear a UD onde, por ter como base o MEC de Vickers (1990), é subdividida em: Fisiologia do Treino Desportivo, Cultura Desportiva, Habilidades Motoras e Conceitos Psicossociais. Tal como comprova Bento (2003) o “planeamento da UD não se deve dirigir apenas para a matéria em si, mas para o desenvolvimento da

personalidade dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas por cada aula”.

No desenho da UD os fatores a considerar foram os seguintes: o número de aulas destinadas para a modalidade, sendo a primeira e a última aula dedicadas à avaliação diagnóstica e sumativa, respetivamente; os conteúdos a abordar, o tempo necessário para os assimilar e a organização das aulas.

As dificuldades sentidas ao realizar o planeamento através da UD acentuaram-se, principalmente, no 2º e 3º Período com unidades curtas, como por exemplo, de 8 aulas, sendo destinadas 2 aulas para AD e AS, restando apenas 6 aulas para introduzir, exercitar e consolidar conteúdos. De forma a contornar esta dificuldade, a seleção dos conteúdos foi muito seletiva, ou seja, selecionei os conteúdos urgentes, nunca mais de 3 ou 4 conteúdos por UD. Para uma seleção correta, para além da realização da AD, foi necessário conhecer a matéria de ensino, os alunos e os espaços materiais, ou seja, ter um bom conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986) para, quando surgir a prática, os conteúdos surjam numa sequência lógica.

Os conteúdos, dependendo da modalidade, foram apresentados de acordo com modelo adotado, ou seja, modalidades como o Futebol, Andebol, Basquetebol foram organizados de acordo com o MED. Apesar das principais características terem sido adotadas, de forma parcial, a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos, o confronto com problemas reais do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão, organizaram a apresentação de cada conteúdo. Relativamente ao Voleibol, no que respeita ao modelo utilizado, o MAPJ foi utilizado devido à difícil aprendizagem, por causa, fundamentalmente, das exigências técnicas peculiares que caracterizam o Voleibol e, além disso, devido a um domínio técnico deficitário pelo que foi necessário integrar tarefas que visassem a aquisição dos fundamentos técnicos, como forma de abordar os conteúdos.

A delineação da UD e a sua passagem para a prática, independente da modalidade, não eram iguais, ou seja, quer seja por erros no plano de aula não

terem permitido os alunos atingirem o objetivo da aula e/ou pela capacidade de aprendizagem de cada aluno ser diferente, a passagem para a prática, em alguns casos, levou a várias readaptações da UD. Apesar de ser um documento aberto, a tarefa de a realizar foi bastante facilitada pelos livros, específicos de cada modalidade e publicados pelos docentes da faculdade que suportaram a minha tomada de decisão e, também, serviram como base para justificar o tipo de caminho que se percorreu.

4.1.4. Modelo de Estrutura de Conhecimento: Organizar e consolidar conhecimento

Preparado no início de cada modalidade, o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) é um documento essencial para a construção do processo de E/A porque identifica os conteúdos de uma modalidade e estrutura-os de uma forma hierárquica, dando informação constante acerca do processo de ensino (Vickers, 1990). Subdivido em 3 fases, análise, decisão e aplicação, posteriormente divide-se em 8 módulos, que serão abordados durante este documento.

O primeiro módulo centra-se na caracterização da modalidade, desde a sua história, às regras e a organização do seu conteúdo, que se encontra dividido em 4 categorias transdisciplinares: Habilidades Motoras, Cultura Desportiva, Fisiologia do Treino e Condição Física e os Conceitos Psicossociais. De seguida foi analisado o envolvimento onde se desenrolou o processo de E/A, ou seja, a análise às condições físicas, materiais, de recursos humanos, recursos temporais e, também, de segurança. Na última fase, os alunos surgiram como tema central, no que diz respeito às suas características e as suas capacidades, de forma a adaptar, da melhor forma, os conteúdos. No primeiro período, devido ao tipo de modalidades lecionadas e ao desconhecimento, prévio, sobre o contexto, a ênfase sobre este módulo foi uma realidade. A análise ao contexto e aos alunos, neste período de tempo, assumiu uma importância fulcral para a delineação de vários documentos iniciais, como o planeamento anual e, para além disso, a sua importância centrou-se no início da leção de cada

modalidade pelo conhecimento que foi aprofundado, quer seja para realizar a AD, ora para assegurar o melhor progresso para cada aluno.

A fase de análise finalizou com a componente dos alunos sendo, neste momento, após analisado os alunos, contexto e modalidade, é altura de tomar decisões. A primeira decisão situou-se na extensão e sequência da matéria, bem como a sua justificação, sendo ambas realizadas tendo como ponto de partida a análise dos alunos na AD. A adaptação dos conteúdos às características dos alunos permitiu servir como base para os planos de aulas e, por outro lado, fundamentou a escolha dos modelos adotados para cada modalidade. A importância desta primeira decisão manteve por todo o ano letivo, ou seja, a ênfase dada a esta fase manteve-se constante porque, por um lado, garantia o sucesso/insucesso da compreensão dos alunos dos conteúdos, por outro lado, se a sua delimitação estivesse desconhecida das necessidades dos alunos, todo o processo de E/A estaria hipotecado ao sucesso. Contudo, ressaltar a adaptabilidade que esta primeira decisão está presente, isto é, tendo em conta o sucesso/insucesso de cada aula a extensão e sequência da matéria modificar-se-ia e teria os dois lados da moeda, ou seja, poderia avançar na sequência da matéria e alcançar um patamar diferente, no entanto, também poderia diminuir o patamar que se deveria alcançar. Um exemplo prático desta adaptabilidade deu-se na modalidade de Voleibol, quando em aulas posteriores, pelo desempenho obtido na aula anterior, avancei para conteúdos que já se encontrariam programadas na extensão e sequência da matéria, no entanto, tive de recuar alguns passos e consolidar aspetos que já estariam sistematizados mas que, na prática, não se relevaram.

Só após esta primeira decisão será possível delinear objetivos, específicos e gerais, para guiar o nosso processo de E/A rumo a uma meta concreta e, para além disso, permitir não desviar o foco da planificação realizada. A importância dos objetivos é, tal como afirma Vickers (2004), fulcral e deve ser bem ponderada pois são estes que balizam as expectativas. Todavia, a adaptabilidade esteve presente, devido a interdependência com o anterior módulo, isto é, quando havia modificações na extensão dos conteúdos, os objetivos específicos e gerais foram modificados. A atenção a esta fase foi

notória, principalmente, quando a adaptação e aplicabilidade dos modelos construtivos, como por exemplo, o MED, estiveram presentes no 2º Período. Um dos eixos fundamentais do MED é o entusiasmo, ou seja, é quando a prática do Desporto atrai e é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011, p. 60) e, um elemento fundamental para fomentar um clima motivacional e, conseqüentemente, um maior entusiasmo, aumenta o envolvimento em atividade voluntárias, onde existem objetivos e incentivos de natureza profundamente intrínsecos (Rosado, 2011, p. 17).

De seguida, a configuração da avaliação surge como próximo passo, explicitando a sua configuração, os instrumentos e procedimentos utilizados para calcular o resultado final e, para avaliar a nossa influência no processo de E/A do aluno na modalidade em questão. Logo depois são apresentadas as atividades de aprendizagem e progressão de ensino, nas quais se inserem os exercícios destinados a evoluir os alunos na compreensão do jogo, tendo como princípio de tratamento didático a progressão, o refinamento e a aplicação. Por fim a fase da aplicação, último módulo, no qual o culminar de todo o processo se encontra e é balizado nos vários documentos, como por exemplo, nos planos de aula, UD's, PA. Os documentos elaborados, juntamente as atividades de aprendizagem, relevaram-se fundamentais durante todo o período letivo e do qual, relevaram-se um ajuda excecional, não só para estruturar o melhor caminho a percorrer como garantir, através das atividades de aprendizagem, exercícios adequados para os conteúdos ao qual seriam trabalhados.

A elaboração do MEC foi essencial para o processo de E/A, visto que permitiu aprofundar conhecimento, através de investigação e reflexão, o que tornou este documento benéfico para os alunos, como para o meu conhecimento. Apesar de ser um documento extenso e trabalhoso, os benefícios que oferece são essenciais para um processo E/A consciente, adequado e eficiente.

4.1.5. Plano de Aula: A constante readaptação

O plano de aula é um guia para o ensino de uma sessão em particular, referenciado a objetivos da unidade (Rink, 1985), que devem ser claros porque, tal como comprova Bento (2003), direcionam a aula para o fundamental e impedem que existam desvios, na metodologia inicial escolhida. É o documento onde o professor converte os objetivos da UD em objetivos concretos, onde os define no tempo, enuncia indicações que permitam uma melhor concretização da exercitação e da aprendizagem motora e onde se faz referências à correta da metodologia e à eficácia das atividades, tanto dos alunos como suas (Bento, 1987).

A construção do plano segue sempre um processo sequencial de forma a conseguir prever todas as circunstâncias e é um processo com constantes tomadas de decisão ao nível das condicionantes físicas e das condicionantes de ordem concetual (Januário, 1996). Um dos aspetos fundamentais que facilita a realização do plano de aula é, segundo Metzler (2011), um bom planeamento ao nível da UD, visto que a UD é o traço geral e o plano de aula o plano detalhado de um determinado momento da UD.

A preparação para a aula seguinte iniciava-se, sempre, pela análise da última aula, através da reflexão realizada juntamente com os meus colegas de NE e PC e na reflexão pós-aula e reunião; por uma posterior análise da UD e, analisados ambas as componentes, era definido o objetivo da próxima aula. Foi uma batalha difícil de travar, a utilização dos termos corretos, o número de objetivos colocados por aula mas com as reflexões, em conjunto com o NE e o PC, as dificuldades diminuíram de expressão e, tal como é afirmado por Bento (2003), a importância desta concentração é fundamental para uma exigência de qualidade, que se deve refletir na unidade de preparação e realização, tal como na unidade de conteúdos e objetivos, de aspetos didáticos e metodológicos.

Obedecendo à ideia de qualquer sessão de ensino racionalmente organizada se estruturava normalmente em 3 partes: parte preparatória, parte

principal e parte final, com características temporais e conteúdos próprios, refletindo os objetivos essenciais e estratégias de condução de ensino da aula (Bento, 2003). A parte inicial da aula correspondia, habitualmente, a duas partes: a primeira parte consistia em colocar os alunos no contexto da aula, ou seja, explicar a estrutura de toda a aula e os objetivos a atingir, desenvolvendo uma prática intencional. A segunda parte correspondia a um exercício, de carácter global ou específico, com o objetivo de preparar o organismo para a parte fundamental da aula.

A parte fundamental da aula correspondia à fase onde as funções didáticas eram aplicadas, em que os alunos se exercitavam com o propósito de atingir o objetivo explicado no início da aula. Para esta fase foi fundamental, para além das análises referenciadas na preparação da aula, uma análise crítica ao MEC, nomeadamente no módulo 7 e uma pesquisa à literatura associada à modalidade. Uma das dificuldades associadas a esta parte do plano foi a gestão do tempo e qual o tempo necessário para o aluno consolidar o objetivo específico mas, simultaneamente, não aumente o aborrecimento ao aluno.

“No final do jogo, com o pouco tempo disponível, não realizei a reflexão delineada no plano de aula. No cômputo geral, esta aula teve 40 minutos de efetividade e, de acordo com o Professor Cooperante e os meus colegas de estágio, foi uma aula muito parada.” (Diário de Bordo (DB) – 4 de Outubro, 2018)

A gestão do tempo foi ultrapassada pela troca de duração do exercício, pela hora que o exercício deveria iniciar, já o tempo dedicado a cada exercício, a experiência associada às reflexões realizadas pós-aula ajudaram-me a definir os tempos e, numa fase mais avançada do estágio, pelo conhecimento da turma e pelo meu conforto, houve em alguns momentos que antecipei o término de determinados ou atrasei os mesmos, sempre com o objetivo de os alunos atingirem o propósito final e manter os níveis de motivação altos.

A organização da aula foi, também, um dos pontos que foram melhorados porque inicialmente, tendo em conta o espaço, o material disponível, parecia complicado mas com a organização adotada com o MED, ou seja, a organização em equipas simplificou a tarefa de organizar os alunos pelos espaços e, para além disso, a continuação das mesmas equipas simplificou cada vez mais esta tarefa.

“Coloco as cordas num sítio de alguma afluência e, apesar de não ter acontecido problema, será algo a verificar e corrigir na próxima aula. Circuito que, após várias tentativas de criar um maior dinamismo, terei de reorganizar para conseguir um maior controlo da turma e conseguir um que o tempo de excitação motora aumente” (DB – 8 de Novembro, 2018)

Por fim, a parte final serviu para fazer reflexões sobre o que foi realizado na aula, bem como tirar eventuais dúvidas que porventura tivessem ficado por esclarecer e para arrumar todo o material utilizado na aula.

A aplicação do plano de aula, tal como abordado anteriormente, iniciou-se com algumas dificuldades, no entanto, com o trabalho característico deste tipo de formação o conforto na sua preparação e aplicação aumentou. Entendido, inicialmente, como um plano rígido que deveria cumprir à regra, cumprindo todos os tempos estabelecidos e realizando todos os exercícios, independentemente do sucesso dos alunos tornou-se, à medida que a minha evolução decorria, um planeamento aberto, flexível e adaptável ao contexto, aos alunos e ao êxito do anterior exercício, ou seja, o cumprimento do plano já não passava pela realização de todos os exercícios mas pelo sucesso que os alunos obtinham no objetivo delineado.

4.2. Realização

“ O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (Bento, 1987)

Depois de uma fase de planeamento, surgiu a necessidade de aplicar e adaptar todo o trabalho realizado à prática. A realização, segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular de EP, tem como objetivo “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica”. Para que a eficácia no ensino e as aprendizagens significativas dos alunos andassem de mãos dadas, recorri e adaptei os vários recursos de intervenção que possui no primeiro ano de mestrado, com as várias UC’s de componente teórica e nas práticas pedagógicas, sendo este momento o de maior aprendizagem, quer seja a nível pessoal, como na minha identidade como professor.

4.2.1. O primeiro contacto

Iniciou-se no dia 18 de Setembro o primeiro contacto com a minha primeira turma, com aqueles alunos que serão recordados para sempre como os meus alunos, como os primeiros. Considerando a reduzida experiência em contexto de ensino e treino desportivo, obtida apenas nas práticas pedagógicas no primeiro ano de mestrado, o nervosismo e a ansiedade dispararam de níveis e, considerando a importância da primeira impressão, preparei-me.

“Antes do primeiro olhar, da primeira palavra, da fundamental primeira impressão, tudo está planeado minuciosamente: a forma como se vai desenrolar, desde o primeiro até ao último pé que colocam para sair do pavilhão, todas as perguntas possíveis já respondidas, todos os cenários cuidadosamente pensados.” (DB – 18 de Setembro, 2018)

Apesar da preparação realizada, a primeira frase que proferi saiu tremida mas, foi dessa forma, que me apresentei: Olá, eu sou o Alberto, o vosso Professor de Educação Física. Após esta pequena apresentação e os níveis de nervosismos diminuírem, segui a apresentação com 3 valores que devem guiar uma aula de EF: Respeito, Sinceridade e Confiança, com o objetivo de criar um ambiente positivo e do qual todos crescessem. Posteriormente, no seguimento da ideia do Rosado (2007) de que uma gestão eficaz dos aspetos disciplinares envolve a explicitação e a justificação das regras para se obter um ambiente simultaneamente exigente e tolerante e, assim, se poder trabalhar para alcançar o sucesso foram apresentadas as regras que iriam compor as aulas de EF mas, ao invés de as descrever, foram os alunos a explicitar as regras.

Os alunos, em grupos de 2, apresentaram-se e foi neste momento que, considerando as informações recolhidas na reunião, coincidiram as informações recolhidas e as observadas em contexto de apresentação e anteviram uma tarefa com as suas particulares mas que representaria, para um professor que está a iniciar a sua caminhada, um grande desafio.

“Qual é o teu nome? Qual o teu sonho? Qual o teu ídolo? Normalmente feitas individualmente, com o background apreendido e aplicado nas aulas de Psicologia do Desporto, fiz grupos de pares, fiz rapaz-rapariga porque denotei uma quebra entre rapazes e raparigas e tiveram como objetivo apresentar o colega do lado.” (DB – 18 de Setembro, 2019)

Esta primeira aula releva uma importância fulcral por, primeiramente dar um primeiro contacto com os alunos, mas fundamentalmente por dar uma ideia do tipo de alunos que iremos ter, qual a postura que deveremos adotar e como deverá ser guiada a minha intervenção pedagógica

4.2.2. Relação Pedagógica entre o professor e aluno: Para uma aprendizagem de qualidade

*“O professor deve investir numa relação pedagógica positiva,
uma vez que há estreita ligação entre esta relação,
a qualidade e os resultados do ensino”
Bento (2003)*

Ciente da importância da relação professor-aluno e da importância que desempenha no sucesso e na qualidade do ensino, tendo como fator decisivo a vivência como aluno, a primeira premissa para criar uma relação profícua foi a proximidade com os alunos que aporta uma individualidade e, tal como corrobora Killingbeck e Whitehead (2015) que enfatizam a necessidade de ver os alunos como indivíduos diferentes, temos de compreender que estão todos em diferentes fases na sua vida pessoal e com diferentes níveis de confiança e autoestima.

Esta relação entre professor-aluno tem uma vital importância na procura de um efetivo clima motivacional (Mageau & Vallerand, 2003). A influência ideal ocorre quando os líderes servem como modelo e demonstram níveis éticos e morais de excelência (Morgan, 2017), por outro lado, quando um

professor/treinador é letárgico tem pouca probabilidade de criar um clima motivacional dinâmico tendo, através de estratégias como a entoação da voz, uma linguagem corporal positiva, gestos e expressões faciais, uma parte importante na criação de um ambiente motivacional positivo (Capel & Whitehead, 2015).

Na prática esta relação teve um caminho difícil, ou seja, no início do estágio adotei uma postura de distância e autoritária que adicionada à minha falta de confiança e experiência a lecionar uma aula tornou a relação professor-aluno unidirecional, isto é, as interações eram poucas e, além disto, existia um controlo total sobre todos os aspetos que envolviam a aula. Com o desenrolar do ano letivo e com o tipo de modelos adotados para cada modalidade, a influência e o poder de decisão dos alunos aumentou. Porém, apesar de não ter sido aplicado na sua totalidade, os modelos com abordagens construtivistas foram adotados em todas as modalidades com o objetivo de construir aprendizagens em cima do seu conhecimento e criar tarefas ajustadas e formas básicas de jogo adaptadas ao aluno e à turma. Para este conhecimento contribuiu conhecer os alunos, individualmente, a nível desportivo e a nível pessoal. Adicionar o conhecimento sobre o aluno à abordagem construtivista adotada fizeram aumentar, não só, a frequência das interações como na sua qualidade.

As relações humanas são fundamentais para as mudanças comportamentais, a relação de confiança e afetividade estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico (Siqueira, 2004).

Um dos modelos que potenciou a qualidade e frequência das interações foi o MED que contribui para que a relação pedagógica professor-aluno seja eficaz e positiva, pelo facto de descentrar-se do professor e situar o aluno na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, no sentido de criar a melhor atmosfera de aprendizagem (Mesquita, 2014).

Apesar de todo o potencial apresentado e da importância das relações entre professor-aluno, o seu desenvolvimento não atingiu o seu máximo. A curta duração das UD das várias modalidades, juntamente com os vários erros cometidos por mim impediram atingir maiores patamares. A linha ténue entre a

conversa entre professor-aluno e a conversa entre amigos foi em determinados momentos quebrada e foi uma das dificuldades que me deparei ao longo do ano. Com uma relação estreita com todos os alunos, em alguns momentos, a mesma extravasava, não para situações graves, mas nas quais seria necessário parar a conversa para não se distanciar do objetivo que a relação professor-aluno têm, isto é, a sensibilidade para saber qual o momento que deveria parar com a proximidade, ora não foi a melhor, ora não existiu. A autoridade, tal como afirma Morgan (2017), terá de ser mantida porque um professor/treinador que se preocupe com a aprendizagem, saúde e segurança e o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos seus atletas, tem que a manter para, na maioria das ocasiões, criar um ambiente, efetivo, de aprendizagem.

4.2.3. Do MID ao MED: Da diretividade ao envolvimento ativo

O modelo, segundo Metzler (2011), oferece um plano com um guião para um ensino coerente e apresenta os aspetos relevantes das componentes que intervêm no processo de aprendizagem permitindo o professor nas suas tomadas de decisão e, por ser suportado em investigação, compreenda uma estrutura teórica refinada. Desde modelos mais centrados no professor, como por exemplo o MID, aos modelos centrados no aluno, a adoção de vários modelos, tendo em conta a modalidade e o conhecimento dos alunos, foi uma constante tendo iniciado o meu percurso com um modelo centrado no professor e finalizado num modelo centrado no aluno, MED.

Assumindo que não há nenhum modelo perfeito para os diferentes envolvimento do processo E/A, importa referir que a eficácia do mesmo está assente na coerência da atuação de um determinado modelo na estrutura do ensino (Mesquita & Graça, 2011). Tal como afirmam os mesmos autores, os professores eficazes são aqueles que privilegiam a aprendizagem dos seus alunos porque entendem neste pressuposto o verdadeiro valor da escola, ou seja, devemos centrar no modelo adequado para o aluno e não em qual é o melhor modelo de todos. Ressalvar que, apesar do foco ser a aprendizagem do

aluno e não o tipo de modelo que irá ser adotado, Rink (2001) refere que não existem modelos adequados a todos os contextos e que a escolha errada de um deles pode prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Tal como referenciado anteriormente iniciei o ano letivo com a adoção de MID na modalidade de Voleibol, motivado pela minha falta de experiência e confiança, mas cedo apercebi-me que não foi a melhor opção tomada, devido à resposta dos alunos perante os exercícios colocados e à organização da aula. O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Particularmente vantajoso no ensino de conteúdo decomponível para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado, a sua eficácia assume ainda maior relevância quando é aplicado em contextos de aprendizagem com alunos mais novos e com ritmos de aprendizagem lentos (Rosenshine & Stevens, 1986). Porquanto os diferentes níveis de habilidade motora, adicionado aos ritmos de aprendizagem diferentes para cada aluno fizeram com que a matriz do MID se desvanecesse e o MAPJ fosse adotado. Contrariamente ao MID, o MAPJ abandona a perspetiva molecular da aprendizagem das habilidades técnicas, privilegiando uma abordagem holística, em referência às prerrogativas emanadas do jogo (Mesquita et al., 2013). Acentuada a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (Mesquita, 2006).

Relativamente as UD de Atletismo (resistência aeróbia) e de Ginástica de Solo e Aparelhos foram lecionadas utilizando o MID devido às características que a turma apresentava em ambas as modalidades como pelas características que o MID apresenta, já referenciadas anteriormente.

No 2º Período as modalidades coletivas, Andebol e Futebol, foram lecionadas através do MED, com o intuito de promover durante as aulas de EF uma aprendizagem rica baseada na variedade de experiências desportivas autênticas. Este modelo possui 6 características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação em equipas, a competição formal, registo analítico, o evento culminante (Anexo 1) e a festividade (Siedentop, 1994) . Interessam formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, capazes de motivar e mobilizar a participação relevante de todos eles através do desenvolvimento da capacidade de jogo, da melhoria das habilidades específicas, da leitura das situações de jogo e da tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2013). As potencialidades deste modelo adicionadas a um maior conforto, da minha parte, ao lecionar as aulas e com um maior conhecimento sobre os alunos permitiu adotar este modelo, no entanto, com as reduzidas unidades didáticas dedicadas para cada modalidade a aplicação do MED foi realizada de forma superficial. Características como a afiliação, a competição formal, o quadro competitivo, o evento culminante estiveram presentes em ambas modalidades, relativamente as restantes características, a autonomia e a centralização do aluno no PEA não foram realizadas de forma a provocar aprendizagens autênticas e positivas para o crescimento dos alunos. Todavia o entusiasmo e a motivação dos alunos para e durante a realização eram muito diferentes dos constatados no 1º período, além disso, as relações interpessoais melhoraram e contribuíram para uma maior participação dos alunos.

No 3º Período, tendo em conta os resultados positivos do anterior período, foi adotado novamente o MED, apesar de a UD de Basquetebol ser ainda mais curta, relativamente às outras modalidades coletivas, o que levou a uma maior superficialidade na aplicação do modelo. Relativamente a Badmínton, com um UD apenas com 6 aulas, foi implementado o MID devido ao reduzido tempo disponibilizado para lecionar os vários conteúdos inerentes à modalidade.

4.2.4. Gestão e Controle: A importância para o sucesso de uma aula

A gestão do tempo é a habilidade do professor maximizar um dos recursos mais importantes na aprendizagem, o número de minutos disponível para cada aula. A quantidade de tempo na gestão, na organização e nas transições influenciam, diretamente, o tempo de aprendizagem, isto é, a efetividade do professor é verificada quando mantém este tempo o menor possível (Metzler, 2000).

Consciente da importância destes fatores no sucesso na aula, a estratégia adotada na aula de apresentação já foi neste sentido.

“Depois de enunciados, as regras foram o tema a tratar. Para, tal como referido, marcar a diferença, ou seja, em vez de ser o professor a enunciar as regras e com isso ninguém ouvir, questionei os alunos sobre quais as regras que, segundo eles, deveriam impor numa aula de Educação Física. Porque este questionamento? Porque retemos 80% do que dizemos e apenas 20% do que ouvimos, ou seja, uma diferença de 60% que tem um impacto brutal no desenrolar de todo o ano letivo” (DB – 18 de Setembro, 2019)

Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que o tempo gasto com os alunos a estabelecer regras, procedimentos e consequências do quebrar essas regras é tempo bem gasto. Regras como o cumprimento a todos os professores presentes na aula, desde as minha colegas de estágio ao PC, antes do início da aula; a colocação à minha frente, em formato de semicírculo, sem ninguém à frente de ninguém, em todas as conversas antes da aula, na instrução de cada exercício ou na correção de qualquer exercício ou como a contagem decrescente para reunir após o termino de uma situação de aprendizagem foram fundamentais para diminuir os tempos de gestão e reverter para tempos de aprendizagem.

Mas, apesar de todas estas estratégias, no início do ano letivo tive grandes dificuldades na gestão do tempo, tais como, os tempos exagerados dedicados a um exercício, tempos de instrução demorados e, para dificultar

estas tarefas de gestão e controlo, a organização dos anos pelos vários espaços era difícil o que tornou tudo uma “dor de cabeça”. Para diminuir as “dores de cabeça” e, tal como advoga Rink (2014), uma das características que o professor deve ter é maior pró-atividade do que reatividade, usando estratégias para desenvolver ou manter um clima de aula positivo e orientado para a aprendizagem, com o menor tempo possível em tarefas de gestão e com maior tempo em tarefas de instrução.

Uma das primeiras estratégias centrou-se na troca, no plano de aula, pela duração, em minutos, de cada exercício pela hora que cada um deveria começar. Possibilitou ter uma maior noção de tempo, de quanto teria para cada exercício e, para além disso, como poderia gerir o tempo para alcançar o máximo potencial de cada exercício. Outra das estratégias centrou-se no tempo de instrução perdido, no momento de arranjar equipamento e material durante e para a aula. Ora por falta de material, ora por deixar tudo colocado no mesmo sitio, só após parar o exercício é que iniciava o momento de distribuir e organizar o material para o próximo exercício e, tal como afirma Siedentop (1991), aumentar o tempo de gestão vem, não só de ter de arranjar material, como no tempo perdido pelo estudante na espera para a próxima atividade ser organizada.

Para além do material, o espaço também poderá ser uma variável no aumento/redução dos tempos de gestão. Os professores de EF, às vezes, tem turmas em espaços abertos grandes e/ou ginásios com muitos estudantes. Às vezes, é difícil ter a atenção dos estudantes e deixar que eles saibam que está tudo OK para prosseguir. Os sinais podem ajudar o professor a manter segura e organizada a sala e pode trazer a atividade uma paragem, mais rápida. Sinais podem ser verbais, não-verbais ou uma combinação de ambos, estes sinais asseguram que a atividade começa corretamente e segura para todos os estudantes ao mesmo tempo (Metzler, 2011). Ora a contagem para juntar a turma toda para a instrução do exercício, ora frases como “Junta rápido”, “Bora” também era utilizadas para esse propósito que, ao longo do ano letivo, foram retirando progressivamente tempo de gestão.

Adicionada às questões do material e do espaço, a monotorização dos alunos foi uma dificuldade inicial. Se um professor monitoriza apenas no meio do ginásio ou campo (mesmo se estiver a circular), é mais provável que a maioria dos estudantes estejam fora do campo de visão e/ou atrás das costas do professor. Quando a situação permite, é uma boa ideia para o professor para circular e monitorizar com eles “atrás da parede” pelo que mantém todos os estudantes no seu campo de visão (Graham, 1992). A transformação da monotorização, pelo meio do exercício, por fora do campo foi uma dificuldade facilmente ultrapassável e rapidamente compreendida e percebida.

Outra das estratégias para tornar a aula mais fluida foi a implementação do MED. A organização em equipas (filiação), advogada pelo MED, levou a uma redução dos tempos de organização porque cada aluno, imediatamente após eu identificar a equipa que deveria ocupar cada espaço, sabia para onde se deslocar e quais seriam os seus colegas de equipa que o ajudariam a alcançar o objetivo delineado para aquele exercício. A escolha de formas básicas de jogo adequadas aos alunos tornou a aula mais motivante e com maior empenho motor, por parte dos mesmos, mas a diferença realizada, comparativamente ao MID, foi a observação por grupo. Esta observação decorria por grupos o que, em muitos casos, caso o grupo atingisse o objetivo consolidasse o objetivo delineado eu ia intervir no sentido de avançar mais um degrau na sua aprendizagem, enquanto os restantes grupos continuavam a realizar o exercício até o consolidar.

Com o avanço do período letivo, as regras enunciadas viraram rotina e tornaram a aula mais fluida e com maior empenhamento motor. O conhecimento do grupo de trabalho, a melhoria da minha postura tornaram o que inicialmente se tornou numa “dor de cabeça” para se tornar numa função normal de professor que, com as devidas estratégias, permite uma aula repleta de aprendizagens para os alunos e para o professor, tal como é comprovado por Rosado e Ferreira (2011), os alunos interiorizarem rapidamente os procedimentos a adotar nas diferentes situações de ensino e, conseqüentemente, serviu para potenciar a aprendizagem dos alunos por influencia do aumento do tempo efetivo de prática,

do dinamismo da sessão e da diminuição dos tempos de transição e organização.

4.2.5. Instrução: A importância da objetividade

Os professores mais efetivos comunicam de formas que permitem aos estudantes compreendam a informação instrucional, sempre com o objetivo de usar o menor tempo de aula possível. Vários aspectos podem influenciar o sucesso desta comunicação, tais como, conseguir a atenção dos alunos, ser claro, usar um nível de linguagem apropriada, usar inflexões da voz e verificar o entendimento dos alunos (Metzler, 2011). A comunicação desempenhou, ao longo do ano letivo, um papel importante no sucesso do processo pedagógico, principalmente quando as interações com os alunos aumentaram de frequência. A utilização dos vários aspectos iam de encontro ao que a situação pedia, ou seja, quando era necessário reforçar algum aspecto, as inflexões de voz eram utilizadas, como por exemplo, no cumprimento de alguma regra já estabelecida, isto é, quando as raparigas esqueciam de vir com o cabelo atado, eu comunicava da seguinte forma: Tal como eu já disse na anterior aula, o CABELO DEVE VIR SEMPRE APANHADO, ou seja, para começarem a aula têm que obrigatoriamente arranjar algo para isso. Outros aspectos como a linguagem apropriada para os alunos, a clareza, a verificação do entendimento com os alunos foram, num primeiro momento, questões que tinham de conscientemente estar presentes durante toda a aula e, tal como outros vários aspectos, tornaram-se inconscientes e eram aplicados já sem o meu consciente a fazer de “polícia”.

A comunicação não se resume apenas às interações com os alunos. A informação que é dada antes, depois ou durante um exercício (instrução) e a informação que é dada para o aluno, durante o exercício, completar a tarefa com maior sucesso (feedback) são uma forma de comunicar, apesar de serem diferentes da comunicação.

Instruir é um comportamento que faz parte do repertório do docente para transmitir informação substantiva aos seus alunos, que está diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991). A

transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011) porque, tal como defende Rink (1996), uma boa parte do sucesso no processo de ensino-aprendizagem tem por base a informação transmitida pelo treinador aos seus atletas acerca do que fazer e como o fazer durante a execução prática.

A transmissão de informação dava-se, num primeiro momento, na apresentação das tarefas do qual as minhas dificuldades em comunicar com grandes grupos, neste caso os meus alunos, relevaram-se. A segurança com que eu não comunicava, a extensiva e, em alguns momentos, baralhada informação sobre o exercício. Simplificar e objetivar a informação que deveria ser transmitida no início do exercício sempre foi uma dificuldade, dificultando a compreensão dos alunos. A realização de um guião e a utilização de palavras-chaves relevou-se fundamental para ultrapassar esta batalha tendo sempre presente que, segundo Rink (2014), as palavras-chave devem ser precisas, pouco numerosas, adequadas e ajustadas à idade e etapa de aprendizagem dos alunos.

A instrução contém pistas que são pedaços de informação, antes da prática, com o objetivo de facilitar a aprendizagem que irão ter através da tarefa. Estas pistas podem ser demonstradas de várias formas, como por exemplo, verbal, não-verbal, combinação, meios tecnológicos e manipulação do corpo do aluno (como por exemplo, pegar no pé do aluno na dança e colocar no devido lugar). Uma das mais utilizadas, por mim, durante o ano letivo foi a demonstração, para ajudar na compreensão dos alunos. No início do ano letivo, na utilização do MID, a nova habilidade era explicada e demonstrada aos alunos pelo professor antes da prática motora, tendo em vista a reprodução de um modelo correto de execução, pelo recurso a estratégias capazes de acentuar a dinâmica dos movimentos (Rink, 1994), no entanto, utilizar um aluno para realizar a demonstração, quer seja do exemplo correto ou incorreto liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal (Rosado & Mesquita, 2011). É preciso considerar que, tal como os anteriores autores defendem, a

demonstração de aspetos incorretos deve ser realizada por bons alunos/atletas ou pelo professor/treinador e não por atletas com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar.

A transmissão de informação, para além da instrução, poderá ser realizada durante o exercício, ou seja, através do feedback. Segundo Rink (1993) o feedback é a informação que o aluno recebe como avaliação e comentário à sua performance. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que o feedback emitido imediatamente a seguir à execução cria condições acrescidas de eficácia. Depois deste feedback, e defendido pelos mesmos autores, depois do feedback inicial aconselha-se o professor verificar se teve o efeito pretendido, para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário. Outras das dificuldades, relacionadas com a minha postura na aula, direcionou-se com o ciclo de feedback porque, apesar de conscientemente saber a importância desta ação, a preocupação de olhar para os outros alunos e estar sempre no momento certo à hora certa desviava a minha atenção e, conseqüentemente, o meu feedback tornou-se, em alguns momentos, com efeito nulo na aprendizagem do aluno. Para resolver esta questão resolvi escrever em todos os planos de aula, atenção ao ciclo de Feedback, que inicialmente permitiu-me completar um maior número de ciclos e, por último, já era intrínseco realizar este tipo de ação.

Para verificar a eficácia da instrução e/ou do feedback foi utilizado, de forma crescente, o questionamento que, afirmado por Goudvis e Harvey (2000), é a chave da compreensão. Devido a uma grande conexão entre o domínio cognitivo e o psicomotor, é possível que os professores usem o tipo de questão para promover a aprendizagem em ambos os sentidos. De uma mesma questão ou similar, o estudante pode desenvolver dois tipos de respostas: uma resposta verbal de domínio cognitivo e/ou uma resposta motora no domínio psicomotor. A melhor questão é em, qualquer momento, dependente do propósito do professor para perguntar e a prontidão do estudante realizar a resposta certa (Metzler, 2000). Utilizado em vários momentos para ou verificar se o aluno ouviu a instrução ora para corrigir o movimento, ora para confirmar a compreensão do aluno sobre o objetivo da aula o questionamento foi frequente, principalmente, nas abordagens construtivistas que adotei durante as várias modalidades e

utilizado, maioritariamente, a compreensão do jogo no domínio cognitivo que se transferia para o domínio motor. A principal dificuldade que me deparei durante a realização do questionamento foi obter resposta, maioritariamente correta, sempre do mesmo aluno. Esta dificuldade levou a realizar o questionamento em grupos mais pequenos e, dos quais, tentei sempre ter esse aluno num grupo com outros alunos com níveis similares de compreensão do jogo que levou, ora contradizer este aluno, ora completar a resposta dele.

Mais do que o tipo de feedback, instrução, demonstração ou o questionamento realizado é o contexto da prática que determina a solução correta a utilizar, ou seja, tal como afirma Mesquita e Graça (2011) há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.

4.2.6. Observação: Uma ferramenta indispensável à aprendizagem

Segundo as Normas Orientadoras da UC do EP temos de “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações”. As observações realizaram-se com as minhas colegas de NE e com o PC e tinha como objetivo observar a colega que estaria a lecionar a aula.

Nas observações iniciais o PC esclareceu que deveríamos ver a tarefa, não como algo obrigatório, mas como um momento de aprendizagem porque as dificuldades sentidas por algum elemento do NE poderia ser a minha dificuldade, por isso, as reuniões pós-observações realizadas com o PC relevaram-se fundamentais para o meu crescimento como professor porque identificamos falhas, solucionamos falhas.

A importância, da observação e posterior reflexão, é comprovada por Rodrigues (2001) quando afirma que o professor precisa que lhe seja dada a oportunidade de “se ver ao espelho”, de se ver em situação, pela mediação da observação de outros, de modo a poder fazer aproximações sucessivas, numa

relação prático-teórico, a um espaço de maior congruência entre pensamento e ação.

O maior momento de aprendizagem que ocorria no EP foi neste espaço de reflexão, discussão e entendimento de falhas que são realizadas, da forma como devem ser analisadas, do tipo de soluções que poderiam ser aplicadas porque cada elemento do NE têm um olhar diferente de cada situação e, mais importante, o olhar do PC sobre os nossos erros, a forma como pensava e como solucionava moldou a nossa forma de pensar nos períodos seguintes.

Para realizar, que ajudaram a desenvolver-me como melhor profissional, as observações a ferramenta utilizada era uma grelha de avaliação sistemática, adaptada pelo NE e pelo PC. Esta grelha, segundo Postic (1990), baseia-se em pontos objetivos que permite ao professor pensar nas modificações desejáveis. Permitiu objetivar quais os pontos que deveriam ser analisados e, mesmo neste momento, a influencia do PC denotou-se. Foi realizada uma versão beta da folha de observação que, após analisada pelo PC, sofreu algumas alterações em alguns pontos que não estavam contidos.

4.3. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

Esta área, tendo em conta as Normas Orientadoras da UC do EP, engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local, tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

A integração na comunidade escolar foi abordada e definida desde a primeira reunião do grupo disciplinar, realizada dias antes do início das aulas, no qual a minha participação nas várias atividades incluídas no plano anual foram delineadas. Para além disso, foi circunscrevido na primeira reunião que os estagiários teriam de criar um evento e o organizar.

Todas as atividades abrangeram diferentes envolvências, como por exemplo, na atividade da escola aberta o nosso papel esteve presente na organização e na realização, enquanto no tetratlo o único papel desempenhado foi de juiz. As diferentes envolvências promoveram experiências diferentes que resultaram em aprendizagens ricas que me fizeram evoluir a nível pessoal e profissional.

Para além destas atividades a organização de outra atividade foi uma missão destinada aos estagiários e do qual, após discussão entre núcleo e influenciados pelas experiências vividas em atletismo, na realização do evento culminante, a realização de um Torneio Final de Período com as modalidades de Basquetebol, Futebol, Voleibol foi a decisão final.

4.3.1. Escola Aberta

A “Escola Aberta” fez parte da minha participação, tal como já referenciado anteriormente, das atividades desenvolvidas na comunidade escolar. Realizou-se no dia 9 de Julho de 2019, com a participação de 150 alunos, na EC. O objetivo desta atividade foi abrir a sede do agrupamento e mostrar a escola, os laboratórios, os clubes às restantes comunidades e às escolas do 1ºano, pertencentes ao mesmo agrupamento, e à escola Abel Varzim. Os participantes deste evento foram os alunos do 3º e 4º ano e o 9º ano.

As atividades pertencentes à “Escola Aberta” centraram-se, para o 3º e 4º ano, nas modalidades de Dança, Ginástica, Basquetebol e Futebol. Para o 9º ano realizou-se o Torneio Final de Período que irá ser abordado posteriormente. Devido à natureza da atividade não se realizaram inscrições.

Na organização e logística inerente a este tipo de atividades foi realizado, num documento de excel, qual os espaços ocupados e os horários em que cada turma deveria deslocar-se para cada espaço; para além disso, quer seja os guias de cada turma e o respetivo responsável por cada modalidade foram designados pelo núcleo.

4 de abril de 2019			Horas								Acompanhante
Escola	Turma	Nº de alunos	14h - 14:15	14:15 - 14:30	14:30 - 14:45	14:45 - 15h	15h - 15:15	15:15 - 15:30	15:30 - 15:45	15:45 - 16h	
Centro Escolar Berquios	D	11	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)					Paulo Sousa
		11	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)					Carlos Vasconcelos
Centro Escolar Gimonde	D	18	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)					Daniel Ferreira
	E	17	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)					Diogo Fernandes nº7
Escola EB 1 de Milhazes	D	14					Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Paulo Sousa
Escola EB 1 de Paredes	B	8					Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Carlos Vasconcelos
		9					Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Daniel Ferreira
Escola EB 1 de Igreja	C + D	14					Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Diogo Fernandes

Figura 9 - Rotações

As minhas funções, sendo designado responsável pela modalidade de Futebol, centrar-se-iam na manutenção do espaço, num funcionamento fluido da atividade e do englobamento de todos os alunos.

Esta atividade contou com a colaboração dos funcionários da escola e dos professores de EF. Para potencializar os benefícios inerentes a esta atividade, evidenciei algumas questões que serão importantes reter. Os aspetos positivos centraram-se na organização, não só por ter sido preparado antecipadamente, mas por todos os envolvidos tinham a sua função bem definida o que permitiu uma atividade fluida e sem falhas, outro ponto a salientar foi o grau de envolvimento do grupo de EF na concretização da atividade. Por outro lado, o fraco envolvimento do 11º ano do curso profissional de Desporto e a sua falta de comprometimento com a atividade.

A atividade foi desenvolvida pelo NE, com a ajuda do PC, o que proporcionou vivências enriquecedoras no contexto deste tipo de atividades, uma vez que ficou demonstrado que com tempo tudo se faz e a importância que uma organização antecipada influencia o sucesso de uma atividade. Outro aspeto reforçado foi o trabalho em equipa, realizado em NE, que permitiu por à prova a nossa capacidade de processos, principalmente a nível de planeamento. As competências trabalhadas nesta atividade enriqueceram, sem dúvida, o nosso processo de formação como professor.

4.3.2. Torneio Final de Período

A participação e envolvimento na escola envolveu, também, a organização de um evento desportivo que, influenciado pelas vivências positivas do Evento Culminante realizado no âmbito da UC de Atletismo, foi decidido realizar um Torneio Final de Período com as modalidades de Basquetebol, Voleibol e Futebol. A base da decisão destas modalidades centrou-se nos conteúdos que seriam abordados durante o ano letivo, no 9º ano para facilitar o nosso trabalho, quer seja em planeamento, organização e concretização. O Voleibol e o Basquetebol realizaram-se numa organização de 3X3 e o Futebol em (1+3) X (3+1). A divulgação aos alunos, sobre o torneio, realizou-se pela divulgação através de cartazes, com toda a informação disponível colocada. As fichas de inscrição foram entregues aos professores de EF, do 9ºano, para cada uma das suas turmas.

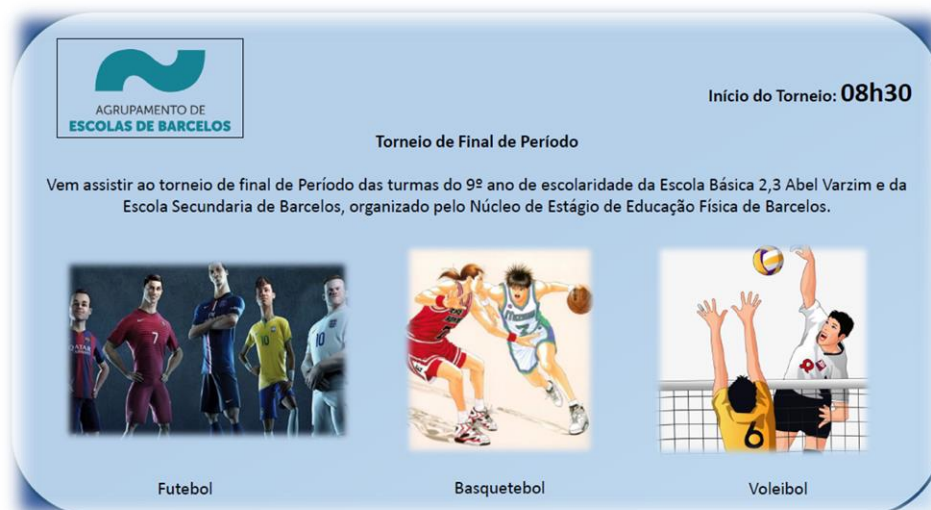


Figura 10 - Cartaz

O torneio realizou-se no dia 4 de Abril de 2019 e tinha como objetivo: consciencializar a comunidade escolar para as vantagens de um estilo de vida saudável; promover a experiência dos alunos nas 3 modalidades; partilhar o espírito de equipa, cooperação e entreajuda entre as próprias turmas; promover a prática do exercício físico como forma de alcançar o bem-estar e o desenvolvimento físico dos alunos; partilhar boas práticas e aprender com a experiência dos outros; promover a dinâmica dentro do agrupamento com a junção da Escola Secundária de Barcelos e a Escola Abel Varzim, para tentar cativar e estimular os alunos a permanecerem no próximo ano letivo, dentro do seio do agrupamento.

A população alvo foram os alunos do 9º ano da EC e da Escola Abel Varzim. A atividade foi elaborada e concretizada pelo NE da FADEUP, sendo responsável por todas as fases deste projeto. A atividade teve a participação dos funcionários da escola e dos alunos do 11ºano, do curso profissional de Desporto. O número mínimo de inscrições de cada equipa era de 6 jovens da mesma turma, tendo a obrigatoriedade de serem equipas mistas e de nenhum jogador poder disputar duas modalidades. Cada tempo de jogo era composto por 10 minutos.

As classificações foram organizadas por turma e grupos. Foi ordenada pela soma de pontuações atribuídas aos resultados dos jogos realizados, sendo: 3 pontos por cada vitória, 2 pontos por empate e 0 pontos por derrota.

Tabela de Pontuação									
Grupo A									
Modalidade	FUTEBOL			BASQUETEBOL			VOLEIBOL		
nº do jogo	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Equipes	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS	PONTOS
A (ES Barcelos)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
D (ES Barcelos)	1	3	3	7	1	3	1	5	17
a (AVaren)	1	1	1	3	1	1	1	3	9
d (AVaren)	3	1	1	5	3	3	1	7	19
Lenda: Vitória - 3 pontos; Empate - 2 pontos; Derrota - 1 ponto.									
Classificação									
1º Lugar	A (ES Barcelos)								
2º Lugar	d (AVaren)								
3º Lugar	D (ES Barcelos)								
4º Lugar	a (AVaren)								

Figura 11- Tabela de pontuação e calendário

Os aspetos positivos referentes a este torneio foram patenteados pela excelente organização, elogiada pelo grupo de EF, quer seja em termos estruturais pela ocupação de espaços, pelos horários da iniciação de cada jogo e por toda esta informação ser fornecida, através de cartões, a cada capitão de cada turma, quer seja em termos funcionais com as funções de cada elemento definidas e cumpridas por todos e por uma participação positiva e entusiasmante dos alunos pela estrutura competitiva inserida neste torneio.

Os aspetos menos positivos centraram-se na ajuda prestada pelos alunos do curso profissional de Desporto porque, principalmente na modalidade de Futebol, a falta de comprometimento e de responsabilidade foram notórias sendo, em pequenos momentos, um pouco preocupante.

Para a atividade foram elaboradas medalhas para os vencedores e prémios para os primeiros três classificados.



Figura 12 - Medalhas

Uma das atividades que mais me marcou foi sem sombra de dúvida este torneio, como toda a logística era do nosso encargo, queríamos demonstrar um ótimo trabalho de equipa, uma boa organização e sobretudo causar uma boa impressão, deixando assim a nossa marca na EC. O trabalho de equipa foi fundamental para que esta atividade corresse com o máximo de rigor e excelência, de modo a que o FB transmitido pelos participantes fosse muito positivo. Tal facto aconteceu no final da atividade, sendo transmitido um excelente FB por parte de um aluno – “Adorei o torneio e a escola e, para o próximo ano letivo quero vir estudar para aqui”. Com isto, o sentimento de dever cumprido estava presente, pois o objetivo principal foi atingido com sucesso.

Para finalizar, o torneio superou as nossas expectativas, proporcionou aos alunos uma manhã muito divertida e a realização deste torneio foi muito gratificante no nosso EP, uma vez que adquirimos novas experiências e vivências que futuramente poderá a ser uma mais-valia para a nossa atividade profissional.



Figura 13- Vencedores do torneio final de período

4.4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: A influência da motivação na intenção de realizar EF

4.4.1. Resumo

No início do ano letivo foi aplicado um questionário sobre a motivação nas aulas de EF, para a obtenção de respostas sobre vários parâmetros. Das respostas obtidas, a secção da intenção na realização de EF e os resultados obtidos no RAI (Índice de motivação relativa) destacaram-se de forma negativa. No seguimento destes resultados a atualidade da EF surge como um ponto influenciador, nestes resultados negativos porque, tal como comprovado por (Pate et al., 2005) , os programas de EF, atualmente, falham para motivar os adolescentes a adotar estilos de vida saudáveis.

Em consonância, o objetivo do estudo foi verificar a variação e a sua influência para realizar EF. O estudo envolveu 3 fases distintas. Numa primeira fase, o reconhecimento da motivação para a prática foi realizado através de um questionário utilizado e desenhado por Wallhead et al. (2014) para aferir os níveis de motivação iniciais. Nesta fase foram, de acordo com o objetivo deste estudo, retiradas questões que não estariam de encontro ao pretendido. A última fase constitui-se como uma fase de intervenção (2º e 3º período) que englobou as modalidades de Andebol (Março e Abril) e Basquetebol (Abril, Maio).

O impacto desta intervenção foi aferido através da aplicação de um questionário para a recolha de dados quantitativos (questionários) recolhidos em 4 momentos (no início e final da UD de Andebol e no início e final da UD de Basquetebol), subdividido em 4 secções: “Motivação Autónoma”, “Esforço e Divertimento percebido”, “ Intenção de realizar EF” e “Objetivos Sociais” e foi adaptado do questionário utilizado por Wallhead et al. (2014). Para a análise de dados utilizou-se a estatística descritiva, para aferir correlações entre o RAI, entre o pré e o pós-teste, e médias. O programa utilizado nesta análise foi o SPSS, através de testes paramétricos, como a média e o desvio-padrão.

De um modo geral, a intervenção desenvolvida teve um impacto positivo na motivação dos alunos para a realização de EF.

PALAVRAS-CHAVE: MOTIVAÇÃO AUTÓNOMA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, AFILIAÇÃO, COMPETIÇÃO.

4.4.2. Abstract

At the beginning of the school year, a motivation questionnaire was applied in Physical Education classes to obtain answers on various parameters. Of the answers obtained, the sexton on intention to perform physical education and the results in RAI(Relative Motivation Index) stood out negatively, compared to others. Following the results, the actuality of PE, emerges as an influential point in these negative results because, as evidenced by Pate et al. (2005), suggest that physical education programs, today, fail to motivate adolescents to adopt healthy lifestyles.

The aim of the study was to verify varied, over time, and how it influences physical education. The study involved three distinct phases. In the first phase, the recognition of student's motivation to practice was performed through a motivation questionnaire used na designed by Wallhead et al. (2014) to, at this stage, see the motivation levels that student's had.

Before the first phase, questions that would not be in accordance with the intended ones were removed, reducing the extensibility of the questionnaire, so as not to saturate the students and, on the other hand, to obtain only the results and make easier the verification and analysis of data. In the last phase, it constitutes aa intervention phase (2nd and 3rd period) that encompassed the Handball (March and April) and Basketball (April and May).

The impact of this intervention was affected by the application of a questionnaire to collect quantitative data (questionnaires) collected in 4 moments (at the beginning and end of the Handball UD and Basketball UD). The questionnaire used was subdivided in 4 sections: "Automatic Motivation", "Effort and Enjoyment perceived", "Intent to practice EF" and "Social Goals" and was adapted by the questionnaire used by Wallhead et al. (2014). For a data analysis used descriptive statistics for mean and standard deviation of the RAI between the pre- and pos-test. The program used in this analysis was the SPSS, through parametric tests, as a Pearson linear correlation. Overall, a developed intervention had a positive impact on student's motivation for physical education.

KEY-WORDS: AUTONOMOUS MOTIVATION, SPORT EDUCATION MODEL, AFFILIATION, COMPETITION.

4.4.3. Introdução

O EP engloba no Desenvolvimento Profissional atividades e vivências importantes na construção de competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, com o objetivo de perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.

As vivências na construção de competência profissional têm como objetivo, não só a desenvolver, como melhorar a qualidade de ensino da EF. Um dos objetivos gerais da EF é o interesse do aluno e apoio nos esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e a dos outros e, para que este objetivo seja alcançado, é necessário uma motivação constante do aluno.

No entanto, face ao atual estado da EF, vários investigadores sugerem que a maioria dos programas tem falta de inclusão e servem para alienar subgrupos de estudantes de participar ativamente na aula (Flintoff & Scraton, 2001; Ntoumanis et al., 2004) . Um dos subgrupos tem sido designado como amotivado (Ntoumanis et al., 2004), ou com falta de motivação na participação de EF. Para este grupo de estudantes, a experiência em EF é percebida como sem significado e aborrecida e manifesta-se, pela falta de participação ou a mínima participação (Ntoumanis et al., 2004). Esta falta de participação pode ser importante nas implicações da saúde pública. Um recente estudo em estudantes de ensino médio em EF relevou que os grupos com mais baixa motivação reportaram os mais baixos tempos de atividade física fora de aula (Shen et al., 2009). Face ao estado atual da EF e as implicações que possui na saúde pública, este estudo pretendeu avaliar a influência da motivação, ao longo do ano, e a sua influência na prática de EF.

A motivação, segundo a teoria da autodeterminação poderá ser, classificado com vários níveis, desde amotivado até à motivação intrínseca. A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem para a motivação humana que usa métodos empíricos tradicionais enquanto emprega uma metateoria que destaca a importância dos humanos envolver os seus próprios recursos para o

desenvolvimento da personalidade e no autocontrolo do comportamento (Ryan et al., 1997).

Para combater a motivação, que a maioria dos alunos apresenta e que com o estado atual da EF não se prevê melhorias, a adoção de modelos diferenciados, do modelo técnico, seriam uma hipótese concreta e viável. O MED define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas. Comporta a inclusão de 3 eixos fundamentais que se revêm os objetivos da reforma educativa de Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva, e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Mesquita & Graça, 2009b). Entusiasta quer dizer que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva. A importância da ênfase do entusiasmo pela prática fundamenta-se no entendimento de que os níveis de motivação das crianças para a prática desportiva pode ser incrementados quando as componentes afetivas e sociais são expressivamente consideradas enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física (Corbin, 2002; Siedentop, 1996).

Na prática, quando o MED passou para o pavilhão, houve fatores que condicionaram a total aplicação e, com isso, fizeram que determinadas características fossem mais trabalhadas, tais como a afiliação, a competição e o evento culminante. As curtas UD's, tal como anteriormente referido, levaram a maior ênfase de determinadas características e adicionada à inexperiência ao adaptar/aplicar este modelo levou a que o espaço dos alunos para construir o seu processo de E/A fosse menor com a intenção de não perder tempo de aprendizagem para os alunos, no entanto, em termos de relação entre os alunos e com o professor a ênfase colocada levou a melhorias evidentes. A inexperiência, ou seja, o facto de ser novato na aplicação deste modelo e ser realizado num contexto de estágio foi um fator decisivo para realizar este estudo porque em todos os artigos que englobam a aplicação do MED e a influência na motivação os professores/investigadores que realizam a investigação possuíam vários anos de experiência.

4.4.4. Metodologia

4.4.4.1. Desenho do Estudo

Este estudo teve como propósito a realização de uma análise à variância da motivação, ao longo do ano letivo, e a sua influência na intenção para realizar EF, no sentido de aumentar os níveis de motivação para a prática de EF encontrados no início do ano letivo, aquando da aplicação do primeiro questionário de motivação. Este questionário resultou da adaptação de um instrumento o “Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física” de Wallhead et al. (2014). O questionário final consta em anexo (Anexo 2). O desenvolvimento investigação-ação decorreu ao longo do ano letivo (de Novembro a Junho), e envolveu duas fases. A primeira fase deste estudo desenvolveu-se durante o processo de E/A da modalidade coletiva de Voleibol (25 de Setembro a 29 de Novembro). Denominou-se o “reconhecimento do contexto” porque serviu como uma fase de diagnóstico da motivação dos alunos para a prática de EF e a sua intenção para a realizar, futuramente. A fase de intervenção, fase seguinte do estudo, englobou as UD’s de andebol (março até abril) e de basquetebol (abril e maio) que corresponderam a 4 momentos de aplicação do questionário, sendo aplicado em cada início da UD e no seu final.

4.4.4.2. Participantes

Neste estudo participaram 77 alunos (35 do sexo feminino e 43 do sexo masculino) de quatro turmas de 9º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Barcelos matriculados no ano letivo 2018/2019. As idades dos alunos situaram-se entre os 13 e os 15 anos.

As turmas frequentavam as aulas de EF duas vezes por semana, com 3 blocos de 45 minutos (um bloco de 45 minutos mais um bloco de 90 min). O professor da turma não tinha experiência no ensino, encontrando-se em contexto de estágio.

Os outros participantes neste estudo foram os EE que se encontravam a frequentar o segundo ano do segundo ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, no ano letivo 2018/2019. O papel desempenhado pelos EE foi de pesquisadores, sendo responsáveis pelas adaptações realizadas ao questionário e na sua recolha e tratamento de dados.

4.4.4.3. As unidades de ensino: aplicação do MED

No primeiro período, na UD de voleibol (setembro/novembro), dependendo da turma, contemplou um total de doze a dezasseis aulas (dados não contemplados neste estudo). A responsabilidade dos alunos era reduzida e, tendo em conta o modelo adotado, o EE assumiam a liderança instrucional total. Nesta UD as turmas não se encontravam divididas por equipas e a organização das aulas era centralizada no EE, com uma instrução maioritariamente prescritiva e diretiva.

No segundo período, apesar de o número de aulas por modalidade ter reduzido, houve um aumento de número e de índole das características organizacionais e pedagógicas do MED, aplicadas em contexto de aula. No início da modalidade de Andebol, primeiramente abordada neste período, organizou-se a turma em várias equipas que se mantiveram ao longo do período, tal como no seguinte. As características do MED, quer seja na organização ou no conteúdo pedagógico, foram, ao longo do tempo, crescendo e, dependendo de turma para turma, a atribuição de papéis aos alunos foi menor e/ou maior. Relativamente às características do MED, apesar de todas possuírem a afiliação, os registos estatísticos e o evento culminante, a profundidade que foram aplicadas diferiram de turma para turma. Na turma A teve uma maior profundidade, relativamente às restantes turmas, e também características como o capitão de equipa, com um maior número de responsabilidades, e a festividade tiveram maior ênfase e cuidado. Em todas as turmas o foco instrucional centrou-se no questionamento e na descoberta da resposta, pelo aluno e não uma “prescrição” realizada pelo professor. O questionamento permitiu consolidar, mais rapidamente, os conteúdos envolvidos e, fundamentalmente, permitiu envolver os alunos no processo de E/A e melhorar a sua compreensão.

No terceiro período, na modalidade de Basquetebol (Abril e Maio), com o número mais reduzido de aulas do ano letivo, as características fundamentais e consolidadas anteriormente continuaram e, todas as turmas, aplicaram o MED de forma superficial e sem a profundidade, anteriormente utilizada.

4.4.4.4. Instrumentos

A recolha de dados englobou o preenchimento de um questionário, preenchido pelos alunos em quatro momentos distintos. No início e final da UD de Andebol (4 de Janeiro e 2 de Abril) e de Basquetebol (30 de Abril e 5 de Junho).

O questionário agregou questões destinadas a aferir o *continuum* de motivação autónoma dos alunos Wallhead et al. (2014). Nomeadamente motivação intrínseca, regulação externa, regulação introjetada e regulação identificada em EF (Ryan & Connell, 1989). A amotivação foi avaliada através de uma subescala de amotivação da Escala de Motivação académica, adaptada para a EF (Goudas et al., 1994). Os participantes eram presentes com questões como “Porque é que eu faço parte em EF”, seguida de 22 razões-5 de motivação intrínseca (e.g., “porque (educação física) é divertida”) e regulação externa (e.g., “porque é importante que os outros desejem que faça (educação física) ”) e 4 de cada outros estilos de regulação, incluindo regulação identificada (e.g., “porque eu valorizo (educação física) ”), regulação introjetada (e.g., porque eu sinto-me envergonhada se não fizer (educação física) ”) e amotivação (e.g., “porque eu consigo perceber os benefícios que retiro da educação física”). O Índice de autonomia relativa (RAI) foi calculado para determinada o nível geral da motivação autónoma de cada estudante (Wilson et al., 2012)

Quando se aplicou, na prática, o questionário foi realçado que as respostas deveriam ser entregues com a maior honestidade possível e, foi sempre salientado, a importância das suas respostas para o estudo. As respostas eram dadas de acordo com 7 itens (1 a 2 = Nada verdadeiro, 3 a 5 = Ligeiramente verdadeiro, 6 a 7= Bastante verdadeiro). A seguinte equação foi utilizada para determinar o RAI ($[3 \times \text{Motivação Intrínseca}] + [2 \times \text{Regulação Identificada}] + [-1 \times \text{Regulação Introjetada}] + [-2 \times \text{Regulação Externa}] + [-3 \times \text{Amotivação}]$).

4.4.5. Procedimentos de análise

O tratamento e análise dos dados obtidos nos questionários foram realizados através do programa informático SPSS. Na análise dos dados utilizou-

se a estatística descritiva, de forma a proceder à apresentação das médias e desvio-padrão.

4.4.6. Apresentação dos Resultados

Após análise das informações recolhidas, serão apresentados os resultados obtidos e a sua respetiva discussão.

Tabela 7 - Média e Desvio Padrão do Pré e Pós Teste

		Andebol				Basquetebol			
		Pré		Pós		Pré		Pós	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
RAI (índice de Motivação Relativa)	Turma A	43,54	31,623	45,5	31,798	37,42	25,666	32,562	32,562
	Turma D	11,69	36,691	16,19	39,202	10,69	35,691	37,152	15,73
	Turma E	104,47	26,242	108,94	20,005	109,59	19,330	103,94	25,939
	Turma F	28,32	31,644	33,42	38,274	18,53	39,134	15,58	40,350

Tal como é possível verificar na tabela 7, os valores de média e desvio-padrão entre o pré-teste e o pós-teste aumentam em todas as turmas, exceto a turma E e F na modalidade de Basquetebol.

O motivo de ter realizado este estudo, tal como já referido anteriormente, foi relacionado com os níveis de motivação apresentados no início de ano letivo. Os resultados, tal como esperado, estão de acordo ao pretendido, ou seja, todas as turmas aumentam de valores, entre o pré e o pós-teste, umas com maior variância do que outras. É possível observar que os valores verificados em Andebol são mais elevadas que os da modalidade de Basquetebol, ou seja, as diferenças entre o pré e o pós-teste são menores, apesar de positivas. A profundidade do qual o MED foi aplicado diferiu do 2º período para o 3º período o que explica, por um lado, a diminuição de valores. Outro dos fatores que influenciou a diferenciação de respostas foi a sistemática aplicação do questionário o que levou, na grande maioria dos alunos, a um preenchimento sem critérios e, conseqüentemente, levou a respostas desfasadas da realidade.

De seguida será apresentado a evolução dos valores de intenção de EF, quer seja no ano letivo como futuramente.

Tabela 8 – Intenção para realizar EF.

		Andebol				Basquetebol			
		Pré		Pós		Pré		Pós	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Intenção para realizar EF	Turma A	5,92	1,129	5,81	1,096	5,65	1,325	5,77	1,177
	Turma D	5,38	1,544	5,44	0,892	5,12	1,444	5,32	1,125
	Turma E	5,24	1,437	5,59	1,326	5,471	1,231	5	1,696
	Turma F	5,32	1,250	5,32	1,376	4,8947	1,487	4,892	1,302

Os resultados obtidos na tabela 8, na média e desvio-padrão entre as respostas obtidas à pergunta 47 do questionário, no pré e pós-teste, relevaram-se diferentes, de turma para turma e de modalidade para modalidade. Excetuando na turma A, na modalidade de Andebol, e na turma E e F, na modalidade de Basquetebol, os resultados obtidos na pergunta 47 relevaram-se positivos e condizentes com o previsto. A turma A, na modalidade de Andebol, e na turma E e F, na modalidade de Basquetebol, obtiveram resultados menores nos pós teste, contrastantes aos resultados obtidos por todas as restantes turmas, que indicam que as limitações, já referidas, tiveram maior influência nestas turmas.

Ligar as respostas obtidas nas perguntas 47 às médias e desvio-padrões obtidas com o RAI obtêm-se os resultados previstos, exceto dois resultados negativos na turma A e E. Os resultados diferenciadores podem-se explicar pela aplicação, na perspetiva dos alunos, constante e, para além disso, a colocação das questões no próprio questionário. Em alguns momentos, pela constante aplicação do questionário muitos alunos ora preenchiam tudo de forma aleatória, ora chegavam a uma determinada pergunta e preenchiam, para responder no menor tempo possível, aleatoriamente. Este preenchimento despreocupado, apesar dos constantes avisos das consequências dessa atitude na veracidade do estudo e dos resultados, foi uma realidade.

4.4.7. Conclusão

Com este estudo pode-se retirar que a motivação, ao longo do ano letivo e com a aplicação do MED, aumentou mas tal não se traduziu, totalmente, na intenção de realizar EF. Para além disto, o estudo de investigação-ação permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre a motivação relacionada com a prática desportiva, como na intenção de realizar EF. A realidade do meu EP, tanto da minha turma como das várias turmas lecionadas pelos EE, foi compreendida com maior facilidade e, apesar dos resultados entre o RAI e a intenção de realizar EF não terem sido os pretendidos, foi importante perceber qual a motivação dos alunos na prática. A aplicação do MED teve como objetivo, enfatizado pelos EE nas suas práticas, tornar a motivação dos alunos o mais próxima da motivação intrínseca e, com isto, obter um maior gosto e ponderação dos alunos para realizar EF no presente e, também, futuramente.

Com o final deste estudo ficam algumas limitações importantes de salientar, como por exemplo, a sistemática aplicação do questionário, as reduzidas aulas do MED que não permitiu aprofundar, devidamente, este modelo e alcançar todas as suas potencialidades. Um estudo com um maior tempo de investigação, quer seja para aplicar o MED na sua totalidade, como num seguimento da investigação num próximo ano para verificar a taxa de conversão dos alunos nas presenças nas aulas de EF, se aumenta ou não há significância relevante, seria interessante.

4.4.8. Referências Bibliográficas

Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*, 131-163.

Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.

Pate, R. R., Ward, D. S., Saunders, R. P., Felton, G., Dishman, R. K., & Dowda, M. (2005). Promotion of physical activity among high-school girls: a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 95(9), 1582-1587.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728.

Siedentop, D. (1996). Physical education and education reform: The case of sport education. *Student Learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction*, 247-267.

Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487.

Wilson, P. M., Sabiston, C. M., Mack, D. E., & Blanchard, C. M. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 614-622.

5. Conclusão

5. Conclusão

Depois de uma caminhada de longa distância até chegar a este momento, atingi a meta principal: conseguir construir a minha identidade profissional, ainda que apenas seja o início de um percurso e de uma identidade que se espera de sucesso. Mais do que fazer uma retrospectiva desta experiência e de salientar a importância deste estágio no meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal, ficará sempre a sensação que poderia ter alcançado mais. Foi um ano cansativo, por um lado pelas responsabilidades e exigência do estágio profissional, por outro lado por ter iniciado uma carreira profissional paralela a este estágio, mas apesar do cansaço ao longo do ano o estágio foi um espaço muito recompensador e do qual obtive várias surpresas, muito positivas. No início do EP, vislumbrei um cenário de muito trabalho e de uma exigência, principalmente do PO e do PC, de uma melhoria constante com o objetivo de alcançar todo o potencial e que levou, em muitos casos, a um cansaço que não estava preparado e do qual, infelizmente, teve repercussões na qualidade colocada nas tarefas inerentes do estágio.

Mais do que lecionar aulas, transmitir conhecimentos ou realizar planos de aula e planeamentos anuais, ser professor engloba uma enorme responsabilidade e, inconscientemente, não estamos cientes de que, para muitos alunos, funcionamos como referências. Nós, EE, funcionamos como referências para os alunos, tal como, os professores, quer seja da comunidade educativa do estágio, quer seja da faculdade são, também para nós, as referências do que queremos alcançar. A comunidade educativa, desde professores aos assistentes operacionais, e a sua constante comunicação comigo, tal como as minhas colegas de estágio, fizeram adquirir conhecimentos e habilidades inerentes a esta profissão.

Todas as expectativas e os objetivos delineados para este ano não foram totalmente correspondidos. A escola correspondeu às expectativas, tal como a exigência, a qualidade e a ajuda dos PO e PC que me deram toda a ajuda

necessária e, não poderia de mencionar, a extraordinária ajuda que as minhas colegas de estágio proporcionaram.

No que diz respeito às minhas perspectivas futuras, posso dizer que estarei sempre atento às oportunidades que irão aparecer e, com a esperança, que o sonho de ser Professor de Educação Física não se irá resumir apenas ao EP realizado. Independentemente do tempo que irá demorar até chegar a ser colocado, estarei ansiosamente à espera do desafio que será colocada quando regressar a uma profissão de enorme recompensa.

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., do Céu Roldão, M., & Sá-Chaves, I. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.*
- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio.*
- Albuquerque, A., Lira, J., & Resende, R. (2012). Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*, 2, 143-176.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., José Miranda Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, 109-126.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção.*
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ªed)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2015). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience*: Routledge.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 25-45.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 2.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational researcher*, 23(7), 13-20.

- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144.
- Costa, F. C. d. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Journal of Physical Education*, 5(1), 26-39.
- Dias, J. C. (1996). A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais. *Portugal: Instituto Jean Piaget*.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher*, 23(7), 5-12.
- Dubar, C. (2009). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 1997. __. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*: Areal editores.
- Fan Tang, S. Y. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research papers in education*, 19(2), 185-204.
- Fernandes, S. M. G. C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. Relatório de Estágio apresentado a
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *Os professores e a sua formação*, 2, 51-76.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
- Goudvis, A., & Harvey, S. (2000). Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. York, ME: Stenhouse.

- Graça, A. (2013). Formar professores de Educação Física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*, 19-30.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*, 131-163.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 9-54.
- Graça, A., Nascimento, J. V. D., & Marcon, D. (2012). *Desenvolvimento das competências pedagógicas nas práticas como componente curricular das disciplinas desportivas na formação inicial em Educação Física*. Chapecó: Argos Ed. Relatório de Estágio apresentado a
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hill, G., & Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.
- Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de educação física. *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Temas em Movimento, 2, 21-41.
- Keay, J. (2007). Learning from other teachers: Gender influences. *European physical education review*, 13(2), 209-227.
- Killingbeck, M., & Whitehead, M. (2015). Observation in PE. *Learning to teach physical education in the secondary school*, 49-66.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- 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.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 327-344.

- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 191-221.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009a). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009b). Modelos instrucionais no ensino do desporto: O Modelo da Educação Desportiva In A. R. e. I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 59-60).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.
- Metzler. (2011). *Instructional models in physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education*. Massachusetts: Routledge.
- Mileo, T. R., & Kogut, M. C. (2009). *A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica*. Comunicação apresentada em Anais do IX Congresso Nacional de Educação e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba (PR): EDUCERE.
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing motivational climate in physical education and sport coaching: An interdisciplinary perspective. *Quest*, 69(1), 95-112.
- Moyzès, M. H. F. (2003). Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas. *Uberlândia: UFU*.
- Nascimento, J. V. D. (2002). Perspetiva de intervenção profissional em Educação Física para o século XXI. In. Maringá.
- Nóvoa, A., Mendes, I. L., Correia, R., & Gil, L. S. (1995). *Profissão, professor*.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 87-126.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pate, R. R., Ward, D. S., Saunders, R. P., Felton, G., Dishman, R. K., & Dowda, M. (2005). Promotion of physical activity among high-school girls: a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 95(9), 1582-1587.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de educação física. *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais*, 183-198.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning Times Mirror*. Mosby College Publishing, St. Louis, Missouri. Relatório de Estágio apresentado a
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning Times Mirror*. Mosby College Publishing, St. Louis, Missouri. Relatório de Estágio apresentado a
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Rink, J. E. (1996). *Effective instruction in physical education: Human Kinetics*
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. New York: McGraw-Hill. Relatório de Estágio apresentado a
- Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.
- Rosado, A. (2007). Sport and personal and social development. *MC e. Silva & C. Gonçalves (Eds.), Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. *Pedagogia do desporto*, 1.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do desporto*, 185-206.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69.

- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 3, 376-391.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Percepções dos estudantes estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e o seu contributo para a profissão. *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, 193-206.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., & Fahlman, M. (2009). Motivational profiles and their associations with achievement outcomes. *Journal of teaching in Physical Education*, 28(4), 441-460.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield: Mountain View, CA.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and education reform: The case of sport education. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, 247-267.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física* (Vol. 129): Inde.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company. Relatório de Estágio apresentado a
- Silva, E. (2013). *Formação inicial de professores-avaliação do modelo de estágio pedagógico em educação física no ensino superior universitário*.
- Silva, E. (2014). *O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores*. Porto: Editora FADEUP.
- Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*: Human Kinetics.
- Siqueira, D. (2004). Relação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica. *Integração*, 33.

- Stadnik, A., Pereira, B., & Cunha, A. (2009). *Os professores também são pessoas: quatro histórias de vida*: Vislis Ed.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning teachers. *In: Review of Educational Research Summer*, 143-178.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Vickers, J. N. (2004). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Vidal, I. R. (2006). A iniciação esportiva a quem compete?: um estudo sobre a formação profissional no campo da educação física.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487.
- Wilson, P. M., Sabiston, C. M., Mack, D. E., & Blanchard, C. M. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 614-622.

Anexos

Anexo 1 - Quadro Competitivo da modalidade de Futebol no Evento Culminante

Futebol

Jogo	LMI X CPS		Borboletas x OLX		Piones X JGB	
Resultado	0X1		0X3		0X1	
Marcador		Sérgio		Diogo x2		João
				Adriana		

Jogo	Borboletas X Piones		LMI x OLX		CPS X JGB	
Resultado	1X2		1X2		7X2	
Marcador	Beatriz x1	Ricardo x2	Inês	Diogo X2	Sérgio x4	Gonçalo x2
					Pedro x2	
					Cícero x1	

Jogo	Borboletas X CPS		Piones x OLX		LMI X JGB	
Resultado	4X4		3X6		3X3	
Marcador	Cícero x4	Sérgio x4	Ricardo x3	Cecília x1	Miguel x2	João x2
				Adriana x2	Luís x1	Gonçalo x1
				Diogo x3		

Classificação Geral

	Equipa	Golos Marcados	Golos Sofridos	Diferença de golos	Pontos
1º Lugar	OLX	11	4	+7	9 pontos
2º Lugar	CPS	11	6	+5	7 pontos
3º Lugar	JGB	6	10	-7	4 pontos
4º Lugar	Piones	5	8	-3	3 pontos
5º Lugar	LMI	4	7	-4	1 ponto
6º Lugar	Borbuletas	5	9	-4	1 ponto

Anexo 2 – Questionário de Motivação

Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física

Por favor, preenche os espaços em branco com as respostas apropriadas e segue as setas de modo a criar um código exclusivo para ti.

4 primeiras letras do teu primeiro nome	4 primeiras letras do teu apelido	Mês Nascimento	Dia
			

Coloca o teu código de 4 dígitos dentro da caixa destinada, que se encontra na próxima página, de modo a garantir a confidencialidade das tuas respostas.

Qual é o teu código de 4 dígitos da página anterior?

--	--	--	--

1. És: Rapaz_____ou Rapariga_____
2. Data de Nascimento: Dia:_____Mês:_____Ano:_____
3. Que ano de escolaridade frequentas?_____

Lembra-te que este questionário não é um teste e que o mesmo não será usado para qualquer componente da tua avaliação.

Não existem respostas certas ou erradas para nenhuma das questões. Por favor, responde da forma mais honesta que conseguires. Estamos simplesmente interessados na tua opinião pessoal.

1) Penso que sou bastante bom/ boa em Educação Física Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
2) Sinto que me deixam contribuir bastante para decidir o que fazer em Educação Física Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
3) Gosto realmente dos colegas que participam comigo em Educação Física Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
4) Tenho bastantes capacidades para a Educação Física Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
5) Em Educação Física, sou livre para expressar as minhas ideias e opiniões Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
6) Dou-me bem com os meus colegas em Educação Física Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

7) Quando participo em Educação Física por um período de tempo alargado sinto-me bastante competente

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

8) As minhas opiniões e ideias são tidas em consideração nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
9) Basicamente guardo a minha opinião para mim nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
10) Estou satisfeito/a com a minha performance em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
11) Não tenho grande oportunidade de decidir por mim sobre o que faço e a forma como participo em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
12) Não há assim tantos alunos em Educação Física que considere próximos de mim							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
13) O meu desempenho em Educação Física não é bom							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
14) Os alunos com quem jogo em Educação Física não parecem gostar lá muito de mim							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
15) Há outros alunos na aula de Educação Física que são bastante amigáveis comigo							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

Porque é que eu me empenho em Educação Física?

16).... Porque quero que o meu professor de Educação Física me considere um bom aluno							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
17).... Porque posso arranjar problemas se não me empenhar							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
18).... Porque a disciplina de Educação Física é divertida							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
19).... Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
20).... Porque me quero sair bem em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
21).... Porque é o que é suposto eu fazer em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
22).... Porque eu gosto de me empenhar							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

23).... Porque é importante para mim fazer Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

24).... Porque serei castigado/a caso não me empenhe							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

25).... Porque considero a Educação Física uma disciplina agradável							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

26).... Porque me sinto culpado/a se não o fizer							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

27).... Porque valorizo os benefícios que a aula de Educação Física me proporciona							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

28).... Porque o meu professor diz que eu devo empenhar-me							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

29).... Porque retiro satisfação das aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

30)..... Porque sinto que estou a falhar se não o fizer							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

31).... Porque Educação Física é uma disciplina bastante interessante							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

32).... Porque Educação Física me ajuda a aprender e a progredir							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

33).... Porque me sinto envergonhado/a se não o fizer							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

34).... Eu não sei bem porque me devo empenhar em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

35).... Eu não vejo o porquê de termos Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

36).... Eu realmente sinto que perco o meu tempo em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

37).... Eu não consigo compreender que benefícios retiro da Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

38) ...Eu gosto muito de participar nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

39) ...Eu coloco bastante empenho nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

40) ...A aula de Educação Física é divertida de fazer							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

41) ...Geralmente, esforço-me muito nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

42) ...Eu descreveria a Educação Física como muito interessante							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

43) ...Eu geralmente não me esforço muito nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

44) ...Educação Física é bastante agradável							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

45) ...Eu costumo esforçar-me muito nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

46) ...Quando participo em Educação Física penso o quanto eu gosto de o fazer

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

47) ...Durante este ano e no próximo ano pretendo participar com empenho nas aulas de EF e outras atividades físicas dentro e fora da escola

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

48) ...Durante este ano e no próximo ano não pretendo participar com empenho nas aulas de EF e outras atividades físicas dentro e fora da escola

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

49) Eu quero aprender o máximo possível nas aulas de Educação Física

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

50) Preocupa-me não conseguir aprender tudo o que podia aprender em Educação Física

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

51) É importante para mim ter um melhor desempenho que os outros em Educação Física

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

52) O meu medo de ter um mau desempenho em Educação Física costuma motivar-me							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

53) É importante para mim aprender da forma mais completa as capacidade trabalhadas em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

54) Por vezes tenho receio de não conseguir aprender as capacidades, em Educação Física, da forma que eu gostaria							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

55) E importante superar os outros em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

56) O meu objetivo em Educação Física é evitar ter um desempenho pior que os outros							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

57) Quero dominar por completo as capacidades apresentadas nas aulas de Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

58) Preocupo-me com o facto de poder não aprender tudo o que posso em Educação Física							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

59) O meu objetivo em Educação Física é ter um desempenho melhor que os outros							
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

60) Apenas quero evitar sair-me mal em Educação Física

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

Eu sinto que as coisas correram bem em Educação Física quando...

61) ...Os outros me dizem que eu estive bem

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

62) ...Quando faço bons amigos nas aulas

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

63) ...Quando pertenço ao grupo mais popular da aula de Educação Física

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

64) ...Quando eu e os meus colegas rimos juntos

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

65) ...Quando sou o centro das atenções

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

66) ...Quando faço amigos com os quais socializo fora das aulas

Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

67) ...Quando me divirto com os outros nas aulas						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

68) ...Quando passo despercebido no meio dos outros						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

69) ...Quando os outros alunos julgam que sou muito bom em Educação Física						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

70) ...Quando os outros reconhecem as minhas conquistas e destrezas						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

71) ...Quando passar tempo com os meus colegas é agradável						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

72) ...Quando faço amizades com outros estudantes da minha turma						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

73) ...Quando os outros ficam impressionados com as minhas capacidades em Educação Física						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

74) ...Quando sou um dos alunos mais populares da turma						
Por favor, circunda um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

75) ...Quando, apenas estar com os outros colegas é divertido

Por favor, circunda um número

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

Esta parte do questionário é referente ao exercício físico que realizas nos tempos livres. Exercício físico durante o teu tempo livre inclui todos os desportos e atividades físicas que façam o teu coração bater mais rápido e que te façam ficar sem fôlego pelo menos durante 20 minutos. **NÃO INCLUI** jogos na rua ou outras atividades que realizes durante as aulas de Educação Física, mas inclui desporto escolar que realizes depois das aulas.

Estamos interessados em saber a quantidade de exercício que realizaste no tempo tempo livre nos últimos 7 dias. Por favor, lembra-te que estamos interessados na frequência com que realizas exercício nos teus tempos livres e não nas aulas de Educação Física.

Ao longo dos últimos 7 dias, eu realizei desporto e/ ou exercício físico vigoroso....

(Assinala a caixa que melhor descreve a tua resposta)

De modo nenhum	Uma vez por semana	Dois dias por semana	Vários dias por semana	Muitos dias por semana	A maioria dos dias da semana
1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Agora estamos interessados em saber quais as tuas intenções relativamente a realizar exercício físico, durante as próximas 4 semanas, fora das aulas de Educação Física.

Eu tenciono realizar desporto e/ ou exercício físico vigoroso, por pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre, ao longo das próximas 4 semanas.

(Assinala a caixa que melhor descreve a tua resposta)

Extremamente improvável						Extremamente provável
1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Eu planeio realizar desporto e/ ou exercício físico vigoroso, por pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre, ao longo das próximas 4 semanas.
(Assinala a caixa que melhor descreve a tua resposta)

Discordo plenamente			Concordo plenamente			
1	2	3	4	5	6	7

Obrigada por participares neste questionário

