



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional:

Um mar nunca antes navegado: Um estudante estagiário em busca do conhecimento

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 79/2014 de 14 de maio.

Orientado: Professor Doutor Amândio Graça

Pedro Miguel Rocha Faria

Porto, 2020

Ficha de catalogação

Faria, P. (2020). Estágio Profissional: *Um mar nunca antes navegado: Um estudante estagiário em busca do conhecimento Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Faria, P. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Motivação.

Dedicatória

Aos meus pais, pela educação, o carinho, a ajuda que me deram ao longo da minha vida e por incentivarem em mim a coragem e motivação para nunca desistir.

Aos meus avós, pela educação que me deram, contribuindo em muito para os valores que estão presentes em mim.

E amigos, por me ajudarem sempre nos momentos mais difíceis, mas sobretudo nos momentos de maior felicidade.

Agradecimentos

Aos meus pais, por toda ajuda que me deram, acreditando sempre em mim, e um obrigado nunca será suficiente.

Aos meus avós, pelas palavras de incentivo e por todos os valores que me inculcaram na minha educação.

Aos meus amigos e amigas, pela ajuda nos momentos essenciais.

A minha turma de mestrado, pela amizade criada e por todos os momentos vividos.

À professora cooperante, Helena Abrunhosa, pela exigências, paciência, compreensão, dedicação e acompanhamento que me ajudou a crescer, quer a nível profissional como pessoal.

Ao professor orientador, Amândio Graça, pela ajuda, na orientação e partilha do seu conhecimento, e pela paciência que teve ao longo do ano.

Ao núcleo de estágio, pela partilha de sugestões, entreaajuda e críticas durante o processo, nas quais pude crescer.

Aos professores do GEF, que estavam sempre dispostos ajudar.

Aos professores que tive na FADEUP, contribuíram em muito para a minha formação.

A comunidade da escola cooperante, por me terem recebido bem desde o primeiro dia.

Aos alunos das minhas turmas, quer da residente como da partilhada, por terem sido excelentes pessoas e me ajudaram em muito a crescer pessoalmente e profissionalmente.

Índice

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de quadros.....	VII
Índice de Tabelas	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Abreviaturas	XIII
1.Introdução.....	1
2. O Futuro Piloto	3
2.1 Autobiografia	3
2.2 Prognostico do Destino	11
3. Descobrimientos	17
3.1. Ponto de partida	17
3.2. O Porto de Embarque	20
3.2.1. Reconhecimento da navegação	23
3.3 Embarcações e Tripulantes- Hierarquia da Tripulação	26
3.3.1 Segundos Pilotos	26
3.3.2 Capitães e Pilotos	28
3.3.3 Embarcações.....	30
3.3.3.1- Caravela	30
3.3.3.2- Barca.....	33
3.3.3.3- Bateira.....	34
4. O mar a navegar	37
4.1- Importância da Rota Marítima.....	37
4.2 Roteiro	40
4.2.1- Planeamento Marítimo	40
Planeamento Anual.....	40
Planeamento das Unidades Didáticas	43
Plano de Aula	45
4.2.2 Navegação.....	47
4.2.2.1 Regras e Organização.....	48
4.2.2.2 Instrução.....	49
4.2.2.3- Cartas Náuticas	51
Modelo de Educação Desportiva	52

Ensino dos Jogos para a Compreensão	53
Modelo de instrução direta	54
4.2.2.4 Instrumentos de Navegação	55
4.2.2.5 Avaliação	56
4.3. Dobrar Cabos	59
4.3.1- Cabo das Tormentas	59
4.3.2- Do Bojador ao Cabo da Boa Esperança- Atividades não letivas	60
5. Área 3- Desenvolvimento Profissional	63
5.1 A motivação dos alunos para a prática, na aula de EF	63
Estudo de percepção da motivação dos alunos para a aula de EF	63
Introdução	63
Contexto Teórico	65
Material e Métodos	69
Resultados	70
Conclusão do Estudo	76
6. Conclusão	79
7. Referências Bibliográficas	81

Índice de quadros

Quadro 1- Análise SWOT do Estagiário.....	3
---	---

Índice de Tabelas

Tabela 1- Análise das médias das várias motivações da turma.....	70
--	----

Tabela2- Análise das médias das várias motivações entre as categorias de alunos.....	70
--	----

Resumo

O estágio profissional, é a reta final, da passagem do mundo académico para o profissional. Esta etapa, caracteriza-se por uma passagem da teoria para a prática, onde aplicamos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. É um processo, onde cada meio envolvente é único, o que torna o desenvolvimento singular. Derivado ao contexto escolar, as experiências, a partilha com os professores cooperantes e com o núcleo de estágio, permite uma construção pessoal e profissional. O presente documento, retrata o percurso do estudante estagiário (autor), numa escola situada no Porto e inserida no projeto TEIP, durante o ano de estágio. O relatório, iniciou-se com a metáfora da descoberta marítima, cabendo a navegação prosperar novas aprendizagens, através das vivências, das experiências e do ato de refletir. Este documento divide-se em três áreas. A primeira aborda uma autobiografia pessoal, os entendimentos e expectativas do Estágio Profissional, a caracterização do contexto e o planeamento e realização da prática profissional. Numa segunda parte, acerca da atuação na escola e participação com a comunidade. Na última área, abordo o estudo realizado, que relaciona a perceção da motivação com a prática da Educação Física. De facto, no ano de estágio profissional, o estudante estagiário é exposto a vivências únicas, que através de uma prática reflexiva permitem crescer profissionalmente e pessoalmente.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Educação Física; Motivação.

Abstract

The professional internship is the final stretch, from the transition from the academic world to the professional. This stage is characterized by a transition from theory to practice, where we apply the knowledge acquired during the training. It is a process, where each environment is unique, which makes development unique. Derived from the school context, the experiences, the sharing with the cooperating teachers and with the internship nucleus, which allows a personal and professional construction. This document portrays the trainee student (author), in a school located in Porto and inserted in the TEIP project, during the internship year. The report began with the metaphor of maritime discovery, and navigation is responsible for new learning to thrive, through experiences, experiences and the act of reflecting. This document is divided into three areas. The first one is a personal autobiography, the understandings and expectations of the Professional Internship, the characterization of the context and the planning and realization of the professional practice. In a second part, about the performance in the school and participation with the community. In the last area, I approach the study, which relates the perception of motivation with the practice of Physical Education. In fact, in the year of professional internship, the trainee student is exposed to unique experiences, which through reflective practice allow him to grow professionally and personally.

Keyword: Professional Practicum; Physical Education; Motivation.

Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AS- Avaliação Sumativa

CDUP- Centro de Desporto da Universidade do Porto

DE- Desporto Escolar

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF- Grupo de Educação Física

ISMAI- Instituto Universitário da Maia

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEJC- Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PEE- Projeto Educativo Escolar

PC- Professora Cooperante

PO- Professor Orientador

RE- Relatório de Estágio

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD(s)- Unidade(s) didática(s)

UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro

1.Introdução

O estágio profissional, é o local onde há a verdadeira experiência profissional. É uma etapa indispensável na formação, porque o Estudante Estagiário (EE) passa por experiências e vivências únicas, que ajudam na construção de valores e crenças, e preparam o EE para o futuro.

Foi uma experiência única, o EP é o local onde passamos da teoria para uma ação prática, em contexto real. Ao longo do ano, passei por três contextos diferentes, uma turma de 8º ano, de 6º ano e 4º ano. Cada uma desempenhou um papel fundamental para o crescimento e entendimentos da profissão.

Segundo Cunha (2008), a profissão de professor de EF, é uma área complexa, que se destaca pela imprevisibilidade do meio e pela renovação do conhecimento ao longo da carreira.

A escola, é um campo complexo, onde os seus intervenientes são heterogêneos e vão se alterando ao longo do tempo. É um local de acesso a todos os jovens, por isso torna importante haver uma adaptação dos discentes, em conformidade, das necessidades dos alunos. É por sua vez, importante criar jovens críticos e reflexivos. Tendo em conta esta importância, os modelos de ensino recaíram sobre modelos centrados nos alunos para permitir uma maior intervenção deles, passando o professor para um facilitador e orientador das aprendizagens.

O processo de ensino-aprendizagem é o alicerce de todo o Relatório de Estágio (RE). No relatório é relatado todo o desenvolvimento realizado ao longo do ano letivo pelo professor estagiário.

O RE está dividido em capítulos e subcapítulos. Iniciando por uma introdução e um enquadramento pessoal, que relata a minha experiência e objetivos para alcançar. Em seguida, é abordado o enquadramento profissional, onde apresento o entendimento sobre a escola, o contexto da escola cooperante e as pessoas com quem partilhei o caminho. A importância da EF, aparece de seguida, juntamente com o planeamento e realização, onde é abordado toda a organização do ano letivo e intervenção em atividades letivas e não letivas. No penúltimo capítulo, abordo o estudo realizado acerca da motivação dos alunos

na aula de EF. Por fim, o último capítulo corresponde as conclusões a retirar, de um ano único e marcante na minha vida, pessoal e profissional.

2. O Futuro Piloto

2.1 Autobiografia

Nascido a 24 de abril de 1996, o meu nome é Pedro Miguel Rocha Faria. O nome Pedro tem origem no latim “*Petrus*”, embora esteja ligada a palavra grega Pétros que significa pedra, rochedo. O nome Pedro tem tudo haver comigo, significa “firmeza”, “realismo”, “esforço”, “trabalho”, palavras em que me revejo. Apesar de todo o significado do nome Pedro, poucas são as pessoas que me tratam pelo meu primeiro nome. O normal é chamarem-me de Faria ou tratarem-me por uma alcunha. Não sei explicar a razão, mas tenho várias alcunhas diferentes, entre amigos e entre os clubes que representei.

Barros et al. (2012), referem que todas as experiências e o que somos enquanto pessoas influenciam a nossa atuação enquanto futuros profissionais. Todas as experiências passadas enquanto aluno, atleta acabaram por moldar a minha forma de ser, de encarar e lidar com as situações. Todo o processo de construção da identidade profissional, reúne desde as pequenas experiências até as mais significativas, produzindo então um conjunto de características, quer positivas que devem ser aproveitadas, quer negativas, onde deve haver um esforço e cuidado para conseguir ultrapassá-las.

Numa autoavaliação esquemática extraída de uma análise SWOT (Quadro 1), apresento aquilo que considero serem os meus pontos fortes e as minhas fragilidades.

Quadro 1- Análise SWOT do Estagiário

Strenghts/Opportunities	Capacidade de trabalhar em grupo Perseverante Compreensivo
Weaknesses/Threats	Receio de fracassar Receio da opinião dos outros Orgulhoso

Consciente das minhas limitações que me caracterizam, cabe-me colmatar os meus erros, pontos fracos, para assim poder melhorar o meu percurso enquanto professor, e acima de tudo enquanto pessoa.

Abordando o meu percurso, desde pequeno que pratico desporto. Logo aos 4 anos entrei para a natação. Os meus pais queriam que aprendesse a nadar em pequeno e, desde aí nunca larguei o meio aquático. O desporto esteve sempre bem presente na minha vida, não só em forma de lazer como de competição. Posso dizer nos dias de hoje e com orgulho, que se ficar um dia sem treinar, chego ao final desse dia e não me sinto bem. Esse mesmo dia não tem o mesmo significado. Sinto a falta de algo.

O meu percurso escolar começou na Escola EB1/JI do Cerco. É de referir que, ao contrário dos dias de hoje, muito tempo da minha infância foi passado a brincar na rua com colegas. Até aos meus 6 anos fui criado no Bairro do Cerco do Porto. Depois fui morar para Gondomar, mas o meu percurso escolar foi sempre no Agrupamento de Escolas do Cerco, os meus avós vivem no bairro então era mais fácil frequentar a escola lá e depois ir para casa deles. O horário de trabalho dos meus pais não era compatível com a minha ida para casa no fim das aulas. Então muito do meu tempo livre era passado a brincar no bairro, sempre com alguma precaução, porque infelizmente nem sempre podemos viver rodeado do melhor. Mas, felizmente a educação e os valores que me foram transmitidos foram os melhores e tenho muito orgulho em dizer de onde sou. Nunca tive esse problema. Não é por ser oriundo de um bairro que tenho de pertencer a uma classe baixa, nem as dificuldades daí derivadas me impedem de sonhar, algo que é impensável.

As minhas memórias desportivas salientam-se a partir do 2ºciclo. Aos 4 anos, tinha iniciado a minha adaptação ao meio aquático e, desde cedo fui evoluindo, até que fui parar à natação do Futebol clube do Porto. E aí, lembro-me perfeitamente das minhas vivências desportivas na natação que estão ligadas ao 2ºciclo porque foi a partir desse momento que a minha vida ficou numa rotina. Todos os dias era sair da escola para o treino, depois os fins-de-semana eram ocupados com provas, ou senão com treinos, ao sábado de manhã. Uma pessoa

tinha de fazer um esforço enorme para acordar cedo para ir treinar. Algo que me recordo perfeitamente, com 11 anos já treinava, seis vezes por semana. Comparativamente a colegas meus que praticavam outras modalidades, treinava muito mais do que eles. Com esta idade já tinha uma rotina bem definida diariamente. Foram inúmeras as semanas em que o processo era o mesmo. Poucas vezes faltava a um treino, só mesmo se estivesse doente e, mesmo assim, era difícil. Sempre que tivesse de faltar, teria de avisar antecipadamente os treinadores, algo que considero positivo pois, estabelece um sentido de compromisso.

Em 23 anos de existência, 14 anos foram como atleta federado, 5 como atleta de natação e 9 em polo aquático. Em 5 anos de natação tive apenas dois treinadores, mas com lideranças completamente distintas um do outro: O primeiro mais pela amizade criada, mas sempre soube diferenciar os diferentes momentos, competitivos e de lazer; o, segundo por dificilmente esboçar um sorriso na cara e ser mais exigente. Mas ambos marcaram o meu percurso desportivo de forma inesquecível, cultivando em mim mesmos valores de perseverança, espírito competitivo, autonomia, responsabilidade, entre outros. No escalão de cadetes, que se caracteriza por não haver provas a nível nacional apenas regional, o primordial era aprender e consolidar todos os estilos de nado. Durante a época, só havia três provas, o que era bom para aprender o espírito de equipa. Apesar de na natação a maior parte das provas serem individuais, quando estava fora da minha prova, durante o evento, despontava o espírito de equipa, quer durante o grito que era dado sempre no início de cada jornada, quer durante o decorrer das provas de outros elementos da equipa. A primeira ideia sobre o que era pertencer a uma equipa começou a ser construída nesta fase.

No escalão a seguir, infantis, já havia provas tanto a nível zonal como nacional. Então a competição era maior, e para participar nestas provas era preciso obter mínimos. Já se começava a desenvolver outro nível competitivo, e nesta minha fase desportiva, já começava a encarar o desporto mais como competição do que lazer. E foi nesta fase que comecei a ganhar as primeiras medalhas, não individuais, mas sim em estafetas. Individualmente, nunca fui um grande atleta, mas sempre lutei para alcançar a melhor posição. Felizmente em estafeta

consegui ganhar medalhas, ser campeão regional, zonal e vice-campeão nacional. Algumas medalhas têm muito valor, sobretudo a zonal, até mais que a nacional, porque na zonal a disputa pelo título foi até ao fim e fui o último elemento a fechar a estafeta. Se bem me lembro a diferença foi de milésimos e não de segundos, o que acaba por ter um pouco mais de valor, algo que não foi fácil de obter. A nível nacional consegui ser duas vezes vice-campeão. É sempre bom ter medalhas a nível nacional, mas, se bem me lembro, na altura, era muito difícil ser campeão. Uma característica bem presente nas provas era a nível físico e, nós comparativamente aos outros, éramos muito mais pequenos e, para ajudar a isso, não usávamos fatos de competição. Ainda assim, pensando hoje nessas provas, dá um enorme prazer ver que, mesmo sendo pequenos, sem o mesmo recurso, o fato, que ajuda na prova, nunca desisti, sempre fui à luta com o que tinha. E são estas pequenas memórias que nos formam enquanto pessoas, que nos caracterizam e que nos ficam gravadas.

Nem sempre durante o meu percurso na natação, me ia sentindo contente. Ficava algumas vezes desmotivado. E hoje em dia, penso que, para praticar natação não   só preciso ser bom fisicamente, há que ser bom psicologicamente. Não   fácil todos os dias fazer quil metros dentro de uma piscina, ter uma equipa coesa, um bom espírito de ajuda. Manter a motivação, ao final de algum tempo, não   fácil. Na altura lembro-me perfeitamente que tinha pedido aos meus pais para experimentar outra modalidade. A natação já não tinha o mesmo gosto, queria ter novas experiências. Então na altura, a maior parte dos meus colegas jogava futebol e decidi ir experimentar. Está minha experiência durou um treino. Não era fácil com 14 anos ir experimentar uma modalidade nova, ao fim de algum tempo de treino logo vi que aquilo não era para mim. Talvez, se tivesse ido mais cedo, poderia ter tido outra sensa o, mas como não me senti concretizado, não estava a ter sucesso no que fazia, não gostei daquilo, logo decidi que não era para mim.

Na altura, veio-me   memória que, depois dos treinos de natação, havia uma equipa de polo aquático a treinar, o Salgueiros e, então decidi experimentar. E as sensa es de que me lembro   que adorei, senti que podia ter sucesso, e entrei logo. Sem dúvida, que ter andado na natação me ajudou bastante, apenas necessitava de conseguir manipular a bola para ter êxito no jogo. Sem dúvida

que ter êxito ajuda na motivação para iniciar assim como para poder prolongar o vínculo desportivo na modalidade.

Posso dizer que foi no polo que obtive os meus maiores êxitos desportivos, a nível de equipa, campeão nacional nos escalões de juvenis e juniores, vencedor da taça de Portugal. Conquistas que ficaram marcadas porque não foram fáceis de alcançar sobretudo a taça de Portugal, que foi um troféu de que ninguém estava a espera no início da época, mas a passo a passo, como equipa fomos passando obstáculos que nos permitiram alcançar o título nacional, a nível sénior, que nunca antes tinha sido alcançado, e com, uma equipa, sobretudo, muito jovem, onde maior parte dos atletas ainda eram de formação. A par desta conquista, no ano a seguir à conquista da taça, houve um título de juniores que deu muito trabalho, porque, de um ano para o outro muitos atletas passaram a seniores, e jogadores que faziam parte do núcleo forte da equipa saíram e a qualidade acabou por recair. Mas havia o compromisso de voltar a ser campeão. O desafio era maior, por isso, e este título também faz parte duma conquista que fica marcada porque o meu compromisso com a equipa era maior e sentia que tinha mais peso dentro da equipa, o que acabou por lhe dar um brilho maior.

A nível individual, houve conquistas como ser o melhor marcador em alguns torneios, fazer parte do sete inicial, também, mas a que me deixa mais orgulhoso é ter sido chamado à seleção júnior. Infelizmente, nunca foi possível representar, mas o poder ter feito parte de um leque de jogadores que fez a preparação toda para uma fase de apuramento deixa-me orgulhoso. Saber o que é estar no espírito de seleção, não haver rivalidades entre clubes, treinar afincadamente para um objetivo considerado bastante importante são experiências que ficam marcadas no meu percurso desportivo.

Ao longo do meu percurso no polo aquático passei por três clubes desportivos, o Salgueiro que foi o meu primeiro clube, Clube Naval Povoense, onde conquistei maior parte dos meus títulos desportivos, a que fiz referência anteriormente e, por fim, o Centro de Desporto da Universidade do Porto. Foram vários os treinadores que tive, todos com diferentes formas de trabalhar, mas que marcaram pela positiva. Todavia o que destaco mais é ter passado pela

experiência de ter tido um jogador-treinador, algo diferente, uma experiência que deixa ver outra forma de liderar.

Para ligar o meu passado a minha formação atual, importa recuar ao meu percurso escolar, antes de falar da minha entrada no CDUP. Segundo Lima et al.(2014) a identidade do professor começa a ser construída desde cedo, e para a construção dessa identidade é importante falar do valor que todos os professores tiveram para a sua construção. Cada um, à sua maneira e forma de ensinar, ao longo do tempo, foi enriquecendo o meu percurso.

Nem sempre soube o que queria seguir, e na entrada para o secundário era certo que seria algo relacionado com a Matemática, como engenharia ou economia, ou a Educação Física. Estas foram sempre as disciplinas preferidas, em que me sentia desafiado, e realmente gostava do que fazia. Nunca fui aquele aluno sempre empenhado, no que diz respeito às outras disciplinas, pela razão de não me sentir desafiado. Ao contrário da matemática, em que os exercícios me deixavam realmente ficar a pensar, sempre tive a ideia de que nas outras disciplinas a matéria, tinha de ser decorada, algo de que nunca gostei. Ou conseguia encontrar uma lógica para tentar perceber o sentido ou então, não tinha motivação.

Foram vários os professores de Educação Física que tive. Até passei pela experiência de ter professores estagiários por duas vezes, nos dois primeiros anos de secundário. Em todo o meu percurso escolar sempre me senti desafiado nas aulas de Educação física. Apesar de gostar menos de algumas modalidades, nunca fiquei desmotivado para a prática. Sempre tive professores que me incentivaram, o que é importante. E, neste aspeto, o que me vem a memória é que, com os professores estagiários, havia mais desafio, como por exemplo havia torneios intra turma, o que fazia com que houvesse uma motivação extra, resolver problemas sempre em equipa, nunca individualmente, algo que torna o desafio ainda maior.

Apenas no 12º ano, tive a certeza de que a minha primeira opção na candidatura para a faculdade seria desporto. Porque foi sempre algo de que gostei entusiasticamente, metade do meu tempo, por assim dizer era passado a praticar

desporto. Era uma ligação que já vinha de anos. Então para me sentir motivado e num futuro ter sucesso tinha de escolher algo de que gostasse. Por isso a minha escolha recaiu sobre ciências do desporto. A minha primeira opção foi sempre a FADEUP, mas infelizmente a minha média não era a melhor e lembro-me de que fiquei a poucas décimas de entrar, a minha colocação foi na UTAD, o que me deixou pouco recetivo, pois não iria estudar perto de casa. E então surgiu a hipótese de concorrer ao ISMAI, o que me possibilitava estudar perto de casa e continuar a jogar polo aquático. E por esses motivos optei pelo ISMAI.

Nesta fase da minha vida, a par da entrada na faculdade dava-se também a entrada num clube novo, o CDUP. Era um clube perto de casa, o que tornava possível conciliar os treinos com a vida académica.

No primeiro ano de faculdade e pela primeira vez iria estudar com gente que tinha o mesmo gosto que eu, o desporto. Foi um ano que ficou marcado, uma fase nova na minha vida. Não conhecia ninguém, algo que me fez sair da zona de conforto, mas que rapidamente foi contornada pelas amizades que fiz logo e pela parte da praxe, que ajuda num momento de integração pois faz-nos sentir como parte da comunidade de estudantes.

Um dos fatores que distingue a Educação Física, é a sua componente prática. Para podermos aprender, não podemos estar sempre fechados numa sala de aula para trabalhar sobre conteúdo teórico. Tinha de haver um contexto fora de sala, passar pela experiência de cada modalidade. E para isso, as unidades, ao longo dos semestres, estavam bem divididas para haver uma parte teórica e uma parte pratica. Assim nunca nos encontrávamos só num contexto de sala, o que penso que poderia desmotivar num certo ponto.

Durante o primeiro ano, ao longo das unidades práticas, foi bom passar pela experiência quer de atleta e como treinador. Assim foi possível obter conhecimentos e aprender competências para me ir construindo no mundo do desporto.

O segundo ano quer de faculdade, quer de polo no CDUP, marca um passo no meu percurso desportivo. A partir deste momento em vez de focar-me só como atleta na minha vida desportiva começo a exercer funções de treinador, no

escalão de cadetes. Infelizmente, não havia atletas suficientes para poder participar no campeonato regional. Contudo, durante a época, havia torneios de mini-polo onde era possível participar devido ao número de jogadores ser menor. Sempre me preocupei em ajudar colegas no treino, quer para melhorar níveis técnicos ou perceber jogadas. Nunca fui um jogador com grandes índices técnicos, mas, sempre me preocupei em perceber o jogo, tomar as melhores decisões e, a par disto também tenho um gosto por ensinar crianças. Poder conciliar os dois papeis foi um dos aspetos que me cativou.

Este novo percurso, trouxe vários desafios como por exemplo a nível de treino ter de haver a constante adaptação, do espaço de treino, que já de si, era limitado. Durante os treinos, havia aulas de natação a decorrer o que exigia alguma cautela. Também devido ao número de atletas que podiam faltar, o que estava planeado tinha que poder sofrer alterações. Motivar atletas também era um desafio constante, saber falar e lidar com eles para assim transmitir de uma forma adequada o que se pretenda.

A par da vida de estudante, também experienciei um leque de trabalhos profissionais na área do desporto e outros fora, que me ajudou na construção do meu eu profissional, moldou o meu pensamento, aumentou a minha experiência, o que considero positivo para o meu currículo. Já passei por trabalhos de promoção e animação que me deram experiências únicas.

No meu currículo, atualmente, já trabalhei com algumas empresas ligadas ao mundo do desporto, na vertente de lazer e competição. Na vertente de lazer, contabilizo trabalhos feitos para a Nodoito, quer na montagem de insufláveis, responsável por atividades de arborismo, escalada. Na parte de competição, já fiz parte da organização da RunPorto que está ligada a eventos desportivos, mais concretamente a provas de atletismo de estrada, como por exemplo a São Silvestre do Porto, Meia Maratona e Maratona do Porto. No último ano também tive a oportunidade de fazer parte de uma equipa que trabalhou na Volta a Portugal em Bicicleta.

Todos estes trabalhos permitiram-me saber como se planeia, como se torna algo de inicialmente impossível a possível, o que, nos obriga a tomar decisões, a lidar

com as várias características das pessoas. E tudo isso é o que nos faz evoluir enquanto seres.

Sempre pensei que quando entrasse para a faculdade não iria ficar pela licenciatura, teria de realizar o mestrado. E esse teria de ser logo após a conclusão da licenciatura, senão, depois de estar efetivo no mercado profissional, poderia ser difícil voltar. Entretanto, com o processo de Bolonha foi possível realizar o mestrado noutra faculdade, o que me permitiu realizá-lo na Fadeup.

Segundo Gomes, Queiroz e Batista (2014), os motivos que nos levam à escolha da profissão são de origem altruísta, intrínseca ou extrínseca. Os de origem altruísta relacionam-se com a importância de ser professor e sua utilidade na sociedade: Os intrínsecos com o gosto pela área, pelo ensino e poder partilhar conhecimento: por fim os extrínsecos, com as mais valias, como o salário e o horário. A minha escolha recaiu sobre este mestrado porque considero o mais abrangente, o único que, nesta fase da minha vida entendo que devo fazer. Não é tanto pela questão do currículo, mas pela via profissional que posso seguir e, nesse seguimento vem o gosto pelo ensino, pela partilha do conhecimento.

2.2 Prognostico do Destino

No dia 3 de setembro de 2019 iniciou-se um novo desafio na minha vida académica, o Estágio Profissional, uma etapa com novos desafios, a construção de perspetivas novas, motivações e sobretudo que não podiam deixar de estar presentes as inseguranças e dúvidas.

O estágio como refere Almeida (2009) é o primeiro contacto do professor estagiário com a prática do ensino, corresponde à sua socialização profissional no sistema educativo. Todos os conhecimentos que tinha adquirido na faculdade iriam servir-me de apoio. Neste momento, era na verdade, a parte prática de tudo o que tinha aprendido que iria ser confrontada com uma realidade distinta e complexa com que nunca tinha lidado.

Como em todos os novos desafios em que somos colocados há sempre uma série de expectativas. Estas, inicialmente, eram numerosas e elevadas. Em todo o meu percurso sempre estive com o pensamento de que não iria ser fácil. Iria ter, pela frente um percurso duro, com uma diversidade de desafios de um novo tipo, mas teria de os saber encarar e ultrapassar, porque só encarando verdadeiramente os desafios obtemos a experiência necessária para num futuro saber lidar com esse tipo adversidade de situações. Sabendo como sou, sabia que pela frente em certas alturas, iria sentir-me desmotivado, mas desistir nunca seria uma opção válida. Toda a minha vida está relacionada com o desporto, por isso, não haveria maior fator de motivação do que tentar passar esse interesse para outros intervenientes.

A experiência de estágio foi, sobretudo, um processo importante para o meu desenvolvimento e para a minha formação profissional. Foi no confronto com o contexto real que me foi possível aprender a lidar com o imprevisível e a ter em conta o meio envolvente que influencia a tomada de decisão. Segundo Batista e Queirós (2013), a aprendizagem acontece devido ao contacto existente com os professores e alunos.

Ao início, tudo era estranho, a rotina era diferente, a troca da universidade pela escola, o contexto em que estava agora inserido tinha de ser levado a sério, com maior precaução. Um contexto profissional desta natureza, nunca é fácil de acompanhar, pela simples razão de que tudo o que aparece pela frente tem sempre algo de novo e imprevisto.

Todo o meu percurso no desporto, quer como atleta ou como treinador, derivado de lidar diariamente com jovens, ajudou em certa medida a colmatar algumas das dificuldades iniciais e amenizou o choque com a realidade. São disso exemplo, a interação, o saber distinguir a relação de professor-aluno, os processos de organização, a tomada de decisão, tudo aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todo o caminho percorrido até aqui, há ainda muito para aprender a como desenvolver as competências e capacidades.

Tannehill e Goc-Karp(1992) dizem-nos que elementos intervenientes como o Professor Orientador (PO) e o Professor cooperante (PC) podem exercer uma a maior ou menor influência no sucesso das experiências de ensino. De antemão, já conhecia a PC, por ter trabalhado com uma das suas turmas, no ano anterior, na disciplina de natação. Mas apesar de saber quem iria ser a minha PC, não conhecia a sua forma de trabalhar. Esperava que ao longo do ano me fosse apoiando e ajudando sempre que necessitasse, ao resolver os, vários problemas que me poderiam aparecer pela frente, não só a nível do ensino como também fora do contexto de sala porque é um campo do qual inicialmente sabemos muito pouco, no que respeita aos papéis a desempenhar.

Falando do PO, a relação acabou por ser um pouco distinta, um pouco mais distante e fechada, por não estarmos muito tempo juntos. Mas, apesar disto, cabe ao EE passar a informação diária, para assim o PO estar ao corrente da experiência e ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, com base no seu conhecimento e experiência. Acreditava também que o PO pudesse estar sempre presente, já o conhecia das disciplinas do ano anterior e sabia que iria ser uma mais-valia para o meu crescimento.

Falando do núcleo de estágio (NE), já conhecia um dos elementos porque ambos fizemos parte da mesma turma no ano anterior. Apesar de não termos uma relação próxima, já sabia como trabalhava. O outro elemento era desconhecido por isso, havia algumas duvidas relativamente a algo que pretendia e que era constituir um núcleo que trabalhasse em conjunto, como uma equipa, que fôssemos capazes de comunicar, de partilhar situações vividas para assim aprendermos em conjunto de maneira a ultrapassar as dificuldades e sermos capazes de potenciar cada um de nós no seu processo de estágio.

Relativamente aos professores do grupo de Educação Física da escola, não conhecia nenhum professor, pelo que não sabia como cada um trabalhava. Morgan e Hansen (2008) referem que os processos de ensino de cada professor são influenciados pelas suas experiências pessoais por isso dentro de uma escola podemos ver práticas distintas. Sei que também havia outros professores que trabalhavam com estagiários de outros núcleos, que vinham colmatar a inexistência de turma de 2ºciclo no seu agrupamento. Ao passarem pela

experiência de acompanhamento de estágio na escola em que estou inserido, esses mesmos professores poderiam partilhar conhecimentos e perspectivas em prol de um núcleo de EF, com linhas de atuação renovadas e processos de ensino inovadores, sem esquecer as preocupações e problemas atuais da EF.

Relativamente à turma, já sabia de antemão que tinha alguns alunos com história de vida complicadas. O meio em que a escola está inserida também faz com que seja por vezes habitual lidar com situações difíceis. A primeira impressão que pude fazer dos meus alunos foi através do registo fotográfico da escola que fez mostrava a foto de perfil dos alunos de algum tempo atrás e não como se encontravam neste momento. Através da PC, foi possível conhecer um pouco da personalidade de cada um e saber de uma forma geral como era a turma. Apesar disto, as minhas expectativas eram encontrar alunos com interesse na EF. Eu como professor, queria ir para além do contexto escolar e, como enuncia Marinho (2013) ir para além do jogo, quer das situações táticas e técnicas, ensinar a melhorar o “eu” de cada aluno, porque educar constrói a formação do ethos íntegro e integral, e este processo de integridade é da responsabilidade do professor. Não é possível ensinar sem valores. Estes são intrínsecos à educação, como nos diz Patrício (1993). Cabe ao professor um papel de destaque na formação integral das próximas gerações. Não iria ser um processo fácil devido à idade dos alunos, mas era um desafio a ultrapassar.

Neste ano de plenas mudanças iriam aparecer vários desafios e obstáculos. Cabe-me a mim ultrapassar essas barreiras, vencer inseguranças, e assim decerto, com o passar do tempo iria haver um colher de experiências e enriquecimento de conhecimento. E referindo Batista e Queirós (2013) a prática refletida com significado irá sempre ajudar, tornando assim possível um desenvolvimento e crescimento profissional.

Acima de tudo, o que pretendia era conseguir tornar-me um professor que conseguisse passar aos alunos o verdadeiro valor da EF, gerar competências, conhecimentos e autonomia, fazer com que eles percebessem que no desporto há valores e atitudes a serem aprendidos. De acordo com Gomes et al. (2014) cada vez mais os cursos de formação de professores centram-se numa perspetiva social do ensino, de promoção de valores e atitudes positivas.

Sem dúvida que foi um ano que passou rápido, coberto por descobertas, que me fizeram crescer, aprender e, com essa conjunção fizeram-me evoluir enquanto pessoa e profissional.

3. Descobrimientos

3.1. Ponto de partida

O Estágio Profissional (EP), pode assemelhar-se a um ponto de partida. É a partir deste momento que nos encontramos no contexto da profissão. O EP marca o primeiro contacto, o local em que vou sair para a navegação, e o último desafio no caminho para vir a ser professor. Apesar de podermos ter tido um passado desportivo e universitário rico em experiências que nos ajudam a nível do ensino, o estágio é o primeiro contacto com a realidade contextualizada (Almeida, 2009) e tal como advogam Batista e Queirós (2013) não há melhor formação de professores do que os formandos passarem pelo contexto da profissão. O EP marca também último desafio porque retrata a etapa final de uma formação inicial da profissão. Mas o saber da profissão não se fecha após a conclusão do estágio, ele vai sendo desenvolvido ao longo dos anos. Cada ano que o professor passa dentro da profissão reverte-se numa navegação distinta, um caminho a percorrer diferente. Então, ao longo de várias rotas, vamos desenvolvendo conceitos e conhecimentos com os vários acontecimentos ocorridos que, por sua vez, permitem melhorar a navegação que nos levará a um melhor ensino.

A base do conhecimento marítimo foi sendo construída aos poucos com todo o conhecimento teórico adquirido no primeiro ano. A partir desta base, começamos a fundar a ação para a prática da navegação. E o EP destina-se aprender a prática de ensinar. Aqui pela primeira vez todos os conhecimentos adquiridos na área podem ser aplicados (Frontoura, 2015).

É possível verificar que para ser um bom piloto não basta ter apenas conhecimento teórico. É preciso saber aplicar: é fundamental analisar o meio inserido; nunca podemos dissociar as nossas ações do contexto em que nos encontramos. Para haver sucesso, há que saber aplicar de acordo com o meio. E Silva et al.(2014) dizem que é na escola que o EE pode aplicar o que aprendeu, em virtude de ser o contexto real da prática de ensino. No desenvolvimento do conhecimento marítimo destaco a passagem pela escola no 2º semestre do

primeiro ano de mestrado na FADEUP. Foi positivo assimilar conteúdo num primeiro momento e depois passar pela experiência de navegação, no segundo. Assim há um confronto com realidade que ajuda não só na tomada de decisão, mas também é um passo para perceber um pouco do contexto em que nos vamos encontrar no EP.

Todo o conhecimento obtido pode ou não ser aplicado de forma direta. Poderá ter de sofrer algumas adaptações necessárias, devido ao meio em que irá ser inserido, a escola. Só assim irá fazer com que o desenvolvimento da formação saia enriquecido, pois é através da experiência e da sua reflexão que podemos construir base solidas para se ser um bom piloto. Para aprender a navegar de forma perfeita, não basta apenas saber a teoria, há também que ir navegar no mar, para ver qual os pontos a melhorar. Com isto quero dizer que toda a nossa vivência formativa, na faculdade ou no desporto, é marcada por confrontos que nos possibilitam desenvolver: mas, depois dessas vivências há que refletir, avaliar essas experiências, confrontarmo-nos com os problemas que podem ter ocorrido e arranjar alternativas para ver quais os pontos a melhorar. Há que refletir sobre o que foi feito, pois é assim que se podem tirar conclusões.

O aperfeiçoamento do piloto vai sendo feito ao longo do tempo. Nesta primeira navegação, primeiro passo que corresponde ao EP, o EE vai avançando aos poucos com o seu barco. É a primeira vez que se encontra no meio, e assim, a partir deste primeiro contacto, vai poder ir fazendo parte da comunidade. É um momento de privilégio este, contacto com outros. Há que navegar o máximo possível para tirar o melhor proveito. Por vezes, são colocados obstáculos, desafios ou dilemas que podem trazer receio de falhar, demorar bastante tempo a resolver os problemas, do confronto com a realidade. De acordo com Almeida (2019), estes problemas podem advir da responsabilidade incutida no EE que, de um momento para o outro, deixa de ser estudante e passa a ser professor, o que faz gerar inúmeras sensações, que acabam por destabilizar, por mais bem preparado que esteja. Inicialmente temos a ideia de que podemos atingir um desempenho elevado. Mas chegando ao confronto com a realidade, se não atingimos esse ponto anteriormente previsto, a incerteza aí gerada, é uma das razões que pode levar ao problema.

Indo ao contexto real, há que haver uma sintonia entre saber teórico e prático. Segundo Rolim (2013), o estágio é um processo longo e demorado que se vai construindo o longo do tempo, com partilhas positivas ou, por outro lado, menos positivas. Também se caracteriza por ser um momento em que o EE é livre na sua atuação, tendo autonomia que lhe concede liberdade na sua ação. Por sua vez, não é possível afastar-se da responsabilidade devida ao processo de ensino, à educação dos alunos, à formação de uma futura sociedade, a tudo aquilo que está incutido na ação do professor.

Segundo Oliveira (2001), no seu papel ativo, o professor, considera os problemas da comunidade e trabalha em função das necessidades educativas de forma a trazer positividade ao meio, orientando a sua ação através de uma reflexão crítica. De acordo com Larrivee (2008), a reflexão é uma necessidade derivada da diversidade de obstáculos presentes em sala de aula e na escola, é uma forma de luta para guiar o processo no sentido de diminuir a lacuna entre o ponto atual e o projetado.

Atualmente ser professor supera as preocupações com conteúdos quer táticos quer técnicos, surgindo campos éticos, afetivos e sociais (Graça, 2015). É muito importante o professor promover um ambiente não só de aprendizagem, mas também de partilha e apoio entre os alunos. De acordo com Paixão e Jorge (2014) o professor deve-se focar na formação de cidadãos responsáveis, construindo seres críticos e ativos para a construção de uma futura sociedade.

O derradeiro desafio do ser professor é levar os alunos perceberem a importância da EF. Não podemos ficar apenas pelo ensino de modalidades, isto é, a matéria, mas o conteúdo a ser lecionado tem de ir para além do saber passar, lançar ou rematar. Temos de fazer com que os alunos se superem, aceitem os desafios e consigam ultrapassar, não individualmente, mas sim em grupo. É muito mais importante eles conseguirem trabalhar em conjunto e arranjam estratégias por iniciativa própria de forma a colmatar as dificuldades. O papel do professor cabe em perceber as dificuldades, perceber o que lhe está pela frente, e conseguir criar desafios aos alunos. Desafios estes que têm de ser possíveis de ultrapassar, caso sejam impossíveis para além de não haver motivação pela não superação, não vai haver ensino válido.

Uma das maneiras de o professor caracterizar e compreender todo o processo é através da sua reflexão e segundo Mion (2002). Cabe ao professor transformar a experiência vivida numa experiência compreendida através de uma prática reflexiva.

Nesta etapa inicial a reflexão fez denotar a sua importância. A partir dela, o processo facilmente pode-se ir alterando por várias vezes, indo em conformidade com o pretendido. Assim, a meta pode ser alcançada, o que faz revelar, que ao longo de toda a carreira de professor, a reflexão, é um elemento importante. Exigindo-lhe por sua vez que mantenha uma atenção constante sobre o que é realizado, tomando percepção da sua ação, construindo por meio dessa experiência refletida. Uma identidade profissional própria, única e singular (Almeida, 2009). Podemos dizer que a construção da profissão passa pela constante formação, experiência, vivência no seu contexto e uma reflexão crítica do que é feito. Só assim há um desenvolvimento profissional.

3.2. O Porto de Embarque

Ao longo dos anos, os portos de embarque, as escolas, foram-se alterando, indo em conformidade com o pretendido, de acordo com o objetivo da sociedade.

As raízes destes portos remontam à origem do homem. Sempre foi fundamental adquirir conhecimento e ir passando de geração em geração tentando, por sua vez, ir atualizando esse mesmo conhecimento para assim ocorrer uma evolução da sociedade, a qual passa a requerer nova atualização do caminho a percorrer, o que fez com que os portos fossem procurando alternativas e progredindo. Cabe a escola corresponder com um ensino capaz de dar resposta aos alunos, através de modelos de ensino que se vão adaptando as particularidades deles.

Inicialmente, o conhecimento dos caminhos era passado através de uma pessoa experiente, tornando-se ela uma especialista do transmissor do saber, e este conhecimento era transmitido no porto de embarque. E naturalmente esta relação foi progredindo com o tempo, formando então uma relação mestre-aprendiz. Derivado da evolução da sociedade e dos bens materiais, foi possível

encarar as rotas com várias embarcações, várias disciplinas, que fornecem a matéria para o trabalho dos alunos aos professores.

Segundo Pedro et al. (2015), a escola é um espaço para a otimização do aluno, derivado a ser um espaço de aprendizagem e por enquadrar regras e comportamento que têm ser cumpridos, e ser confrontado com exigências, como por exemplo o trabalho em equipa, tomadas de decisão e autonomia, que num futuro terá pela frente na sociedade, preparando a sim antecipadamente para o contexto real. Dando importância aos caminhos porque derivado a eles estamos a educar e desenvolver ao longo da rota em função dos parâmetros da sociedade, podendo assim criar gerações futuras capazes de viverem em sociedade.

Em pleno século XXI a escola, caracteriza-se por ser gratuita, obrigatória e global, o que a torna um local próprio. Segundo a legislação, -DL55/2018 e DL54/2018, de dia 6 de julho, a escola tem de ser um meio capaz de potenciar os alunos e por outro lado ser inclusiva, respondendo então as necessidades e expectativas dos discentes levando como referência a diminuição do insucesso. Tendo em conta a disciplina também tem de ser capaz de ir em orientação das aprendizagens essenciais dos diversos níveis de ensino, acabando por trabalhar em prol da descrição do aluno à saída da escolaridade obrigatória.¹ O caminho a percorrer na formação do aluno tem que ter em conta conceções, como a área do saber, a integração e o conciliar de valores, como a superação, a criatividade e responsabilidade de forma a desenvolver todos os campos da competência e contribuir no final para a formação integral (Martins et al.2017). Devido ao contexto do meio em que está inserido, o caminho carece de adaptação das diretrizes moldando-as de forma a conseguir corresponder às necessidades educativas e sociais das classes em causa.

O que distingue os portos entre si, apesar de os conceitos e as orientações virem da mesma fonte, é o seio à sua volta. A navegação é feita no mar, mas o mar não é igual em todo lado, aqui é mais calmo ali mais tormentoso, acabando por ser um meio complexo, com culturas distintas, fazendo com que as embarcações, as disciplinas, apresentem tripulações diferentes, desde o capitão

¹ In Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, Ministério da Educação (Martins et al. 2017)

aos marinheiros, dos professores aos alunos. Cada elemento da tripulação apresenta características distintas e as interações entre os intervenientes fazem com que o meio seja único, como é dito por Alves et al. (2014), as interações entre os elementos do meio escolar fazem com que a escola possuía uma cultura que acaba por ser particular, distinto das outras.

Para conseguirmos navegar, há que haver interação entre os intervenientes, conseguindo criar um dinamismo entre a tripulação, porque, de uma forma separada não ira ser possível alcançar o destino. Há uma marinagem, um conjunto de intervenientes únicos, que concede um meio particular e distinto dos restantes.

Em cada caminho traçado, cabe educar os marinheiros, seguindo procedimentos do percurso, o programa nacional, adaptando o mesmo a cada categoria, segundo o caminho marítimo, a escola. De acordo com Martins et al. (2017), para a formação de conhecimento estimulando a capacidade e levando a primazia, é preciso haver um local favorável, ao qual podemos inevitavelmente associar a escola.

A par do processo educativo, há uma outra área a ser desenvolvida, a parte social. É impossível que neste processo de navegação não haja interação entre os intervenientes, quer da relação professor-aluno ou aluno-aluno. Para ser possível navegar é preciso que, ao longo do tempo, haja sintonia. Na primeira relação de piloto-marinheiro, que se refere ao professor-aluno, não pode haver apenas a preocupação em passar conteúdo. Com isto o professor não vai marcar pela positiva o seu ensino no aluno. É importante conseguir entrar por outros campos capazes de desenvolverem a formação no global. O professor não pode ser um mero transmissor do conhecimento, há que trabalhar sobre a inclusão e a partilha, trabalhando a relação aluno-aluno, porque assim irá haver um trabalho significativo na socialização e na aprendizagem.

Além disso, para o caminho marítimo ser possível de navegar há que haver sintonia entre as várias embarcações, as disciplinas, havendo um trabalho cooperativo no sentido de navegarem em conjunto sobre conceções idealizadas levando a uma formação significativa. Contudo, nem todos os caminhos a percorrer são idênticos logo há que delinear correspondendo ao contexto em que se está ligado. Perspetivando que nem todas as sociedades são iguais, os caminhos a percorrer alteram-se conforme os países, requerendo por sua vez

escolas e professores formados em função das suas exigências, como avoga Matos (2014).

3.2.1. Reconhecimento da navegação

A EC é o mar onde iremos realizar a primeira navegação. Nesta fase, pela primeira vez, iremos entrar em contacto com a profissão, num meio de características próprias. A escola é muito mais que um local de obtenção de conhecimentos, na medida em que as matérias das várias disciplinas, estendem o seu trabalho a áreas que, por sua vez, levam à promoção de valores e crenças, como advoga Bento (2003), permitido formar cidadãos autónomos, conscientes e habilitados a integrarem uma sociedade.

Ao longo dos anos as navegações foram-se alterando devido a transformações em vários campos, como o tecnológico, científico, político e económico, conforme se torna evidente no seu seio, quer pela modificação das características dos seus tripulantes, quer pela definição dos caminhos marítimos que, inevitavelmente segundo Costa (1999), irão trazer alterações a nível social. As várias mudanças que ocorrem ao longo do tempo fazem com que haja problemas no contexto escolar, desde as desigualdades de varia ordem às adversidades na adaptação, criando, em consequência desafios diários aos professores. Tudo isto vai fazer com que haja uma responsabilidade acrescida na designação do papel da escola e na sua forma de atuar.

A primeira vez que entrei na EC fez-me lembrar os tempos antigos em que ia para a escola. Várias semelhanças pude encontrar, desde as salas de aula, a sala de convívio dos alunos. Inicialmente, sabia pouco do contexto em que a escola estava inserida, mas ao longo do tempo, fui enquadrando e percebi que o contexto era idêntico ao mesmo que eu tinha passado no meu percurso escolar, contexto complicado derivado do meio em que a escola se encontra, rodeada de vários bairros sociais, e alunos provenientes de famílias com dificuldades económicas, ambientes familiares problemáticos o que faz com que o contexto social seja desajustado ao expectável para a educação se desenrolar de uma forma tranquila.

A EC, a par da escola que frequentei encontra-se num projeto TEIP, que engloba várias escolas distribuídas ao longo do país. Este projeto teve início em 1996, derivado de uma iniciativa governamental para responder aos desafios educativos em áreas altamente problemáticas, cuja designação TEIP, abreviatura significa Territórios educativos de intervenção prioritária, caracteriza mais marcadamente a especificidade dos caminhos a percorrer e a necessidade de os distinguir de muitas outras rotas. Os contextos que levam a implementação dos programas TEIP estão muito ligados ao meio em que as escolas se encontram, derivados de problemas económicos, como a pobreza, ou a exclusão social que são catalisadores de problemas de integração social de violência, indisciplina e consequentemente insucesso e abandono escolar. Combater estes problemas e fomentar o sucesso escolar é o principal objetivo do programa TEIP.

Para combater os problemas existentes, é preciso que o projeto educativo escolar (PEE) consiga corresponder aos requisitos que levam ao sucesso escolar e, para isso, é preciso que ele se coadune ao meio em que se enquadra, como os alunos, a escola e a comunidade. Por isso, cada rota é distinta, o PEE muda de escola para escola, tornando diferente cada caminho marítimo.

Neste porto de embarque é possível saber que existe um agrupamento com quatro escolas, a EC que se caracteriza por ter 2º e 3º ciclos e ser a escola sede deste agrupamento, e três escolas de 1º ciclo.

Abordando o espaço físico e material, a escola, no geral, não foi modernizada, não sofreu grandes alterações, apenas alguns pontos de situação para ser possível a segurança dos alunos. Mas no que diz respeito à EF, as instalações apresentam boas condições, tanto o pavilhão como o ginásio foram modernizados, para beneficiar a prática da EF. A nível de material também apresenta diversos materiais para as mais distintas modalidades em bom estado para a sua utilização.

Para uma manutenção quer do espaço, como dos materiais, a EF apresenta um regulamento, muito delineado, estipulando normas que devem ser seguidas dentro do espaço.

Para um funcionamento correto, a gestão dos espaços procura a melhor eficiência, baseada numa fácil compreensão. Este processo desde início, foi de fácil entendimento, apenas duas turmas têm aulas ao mesmo tempo, o que leva a que uma tenha o pavilhão só para si e a outra o ginásio, podendo ainda, se o professor quiser usar o campo exterior, sendo, neste caso, a prioridade dada a quem se encontra no ginásio. A cada semana trocava o espaço, se numa semana a aula era no pavilhão na semana seguinte, passava para o ginásio, independentemente de as aulas serem de cinquenta minutos ou cem minutos.

Apesar de a rotação do espaço ser de fácil identificação, na planificação das modalidades, ela acrescentava dificuldades em virtude do constrangimento dos espaços à lecionação, de determinadas modalidades. Isto fazia com que se tivesse de jogar com o espaço e, por vezes, esperar que estivesse bom tempo para conseguir dar aula no campo exterior.

No desporto escolar a escola tinha como as opções de basquetebol, dança e andebol. A opção de andebol foi criada pelo núcleo de estágio, mas apenas durou até meio do 2º período, pois adesão dos alunos não foi suficiente para ser possível prosseguir. Aliás, apenas na dança houve envolvimento suficiente para prosseguir com a modalidade e consequentemente viabilizar a manutenção do desporto escolar. Era notório a diferença produzida pelos horários das atividades de desporto escolar. Com efeito, a inclusão das atividades no horário escolar fazia com que os alunos participassem, enquanto fora do horário escolar, a adesão diminuía significativamente.

Por fim, de todo o espaço escolar, era na sala de professores de EF onde passava mais tempo. Pouca gente ia para lá, tirando os elementos do NE e a PC. Era um ambiente sossegado e com recursos suficientes para focar no trabalho. Já na sala de professores comuns era sobretudo para realizar pequenas tarefas e abordar outros professores. Segundo Queirós (2014a), integrar a comunidade, compreender a instituição e instruir-me através da interação com todos os integrantes do meio faz com que vá concretizando o objetivo da navegação “ser professor”.

3.3 Embarcações e Tripulantes- Hierarquia da Tripulação

A caravela, a barca e a bateira são as embarcações da EF e, dentro da disciplina, foram vários os intervenientes que, ao longo do ano letivo, contribuíram para o meu crescimento pessoal e também profissional de forma direta ou indireta, desde os alunos aos professores.

Como em todas as embarcações, é possível saber que existe uma hierarquização dentro da mesma. Na caravela, ocorre o mesmo, os pilotos estagiários (segundos pilotos), que corresponde ao NE; os pilotos, que são os professores de EF, pessoas com experiência, os capitães que são o PC e PO, que orientam o processo de navegação e ajudam a dar os primeiros passos no verdadeiro contexto, e por fim os marinheiros, os alunos, porque sem eles não era possível cumprir os desígnios da navegação.

3.3.1 Segundos Pilotos

A definição de piloto corresponde ao responsável pela rota da embarcação. Cada estagiário, segundo piloto, está encarregue de rumar com as suas turmas, de forma guiada pelo capitão. Enquanto grupo, formamos o NE da escola em que fomos colocados, para passar pela experiência de ser professor. Neste percurso, temos o PC e PO, que funcionam como capitães, ajudam em todos os processos e cada um da sua forma, o PC que está ligado diariamente connosco e o PO que estabelece uma ligação entre a faculdade e a escola.

Segundo Batista (2014), o NE intervém para uma reconstrução da nossa construção de identidade, em função da sua interferência nas metodologias praticadas e também no desenvolvimento de cada elemento que o constitui.

Sem dúvida nenhuma que todos os elementos revelaram a sua importância ao longo do percurso. Numa fase inicial, tive um pouco de receio de como iria ser o ano, um percurso diferente, novo, novas pessoas que iria conhecer, situações

em que nunca me tinha encontrada, o que faz gerar expectativas nunca pensadas e nem sequer ultrapassadas.

Um dos maiores receios era trabalhar com pessoas com personalidade e opiniões diferentes da minha, mas agora considerando todo o processo posso dizer que enriqueci. A partilha de ideias fez-me ver outros campos, olhar de forma diferente, perceber coisas que, sem essa partilha, seriam impossíveis de alcançar.

Um dos benefícios que fez crescer este enriquecimento da partilha foi a formação anterior diferente dentro NE, todos dentro do desporto, mas nenhum de nós partilhou a mesma faculdade na licenciatura, o que a meu ver promoveu pensamentos distintos, derivados das experiências individuais e que nos levava a projetar maneiras de trabalhar diferentes.

Por ser um espaço sossegado para trabalhar e com vários recursos materiais, a sala de professores de EF foi o local de maior partilha. Dentro dela, realizávamos a maior parte das tarefas. Também era o local em que se realizaram maior parte das reuniões formais, encontros e conversas informais, pelo que fica marcado pelo seu contributo para o sucesso da cooperação entre os elementos do NE. O percurso para ser professor nunca foi feito isoladamente e realço enfaticamente o trabalho em equipa. Apesar das diversas características de cada um e de cada opinião, desde o primeiro nunca houve problemas em aceitar e respeitar cada diferença. É verdade que nem sempre havia acordo, mas com um formulário de ideias chegávamos a uma conclusão plausível para todos. Sempre gostei de ouvir opiniões diferentes e de as compreender para conseguir abrir perspetivas e ver caminhos diferentes e foi com toda a certeza que está partilha vivenciada no NE me fez crescer não só enquanto profissional, mas também como pessoa.

No NE sempre tivemos liberdade nas ações, quer no planeamento das aulas da turma partilhada, na escolha das modalidades do desporto escolar, na tentativa de arranjar atividades para os alunos, mas sempre com a supervisão da PC para guiar o percurso, o que permitiu vivenciar amplamente o contexto do ser professor.

Posso assegurar que foi sobretudo um aprender a trabalhar em equipa na profissão, porque no futuro poderão aparecer diversas personalidades diferentes no modo de pensar e atuar e saber encarar e cooperar com elas irá facilitar todo o processo envolvente. Apesar de sermos professores de uma ou várias turmas, importa que a relação entre os professores de EF ajude a enfrentar desafios e adversidades que irão ser comuns no seio da comunidade escolar e saber encará-los em equipa irá facilitar o processo.

3.3.2 Capitães e Pilotos

O grupo de EF é constituído pelos pilotos, professores que já se encontram na profissão e por um Capitão que é a PC. Posso dizer que há distinção entre os pilotos -os professores de EF que pertencem ao grupo, na medida em que não lidei diariamente com eles, e apesar de por vezes ajudaram na orientação, na partilha de experiências e sobretudo na integração, nem todos o fizeram da mesma forma. Mesmo assim considero que, no fundo, contribuíram todos para o meu desenvolvimento. O PC destaca-se por ser um Capitão, navega na mesma embarcação, e o seu papel é fundamental para o meu desenvolvimento. O Capitão caracteriza-se por ajudar a traçar o rumo e motivar, dando indicações que ajudam na navegação, corrigindo ou dizendo o caminho a percorrer com intuito de chegar ao sucesso e, durante o trajeto, vai apelando ao esforço e dedicação para nunca se perder o foco.

A constituição do grupo de EF era de oito elementos, incluindo-me a mim e os meus dois colegas de NE e a PC. Segundo Correia (2007), o grupo de EF está comprometido com o planeamento de atividades, a deliberação de decisões pelos professores e, devido a isso, apresenta um papel determinante na escola.

Foram várias as reuniões em que participei ao longo do ano. Inicialmente era muito inativo nas reuniões, tentava perceber cada professor, as suas conceções, para ter uma visão geral das ideias de cada um e um pouco do seu papel na escola. Após essa leitura, facilmente via diferenças entre os vários professores; nem todos tem a mesma forma de atuar, havendo uns que tinham um papel mais ativo do que os outros no seio do grupo e na comunidade escolar. Apesar das

diferenças presentes em cada professor, foi possível aprender com todos, tornando interessante perceber cada campo de visão.

Ao longo do ano letivo, houve várias atividades, nas quais facilmente se distribuíam os papéis para a sua organização. Por vezes, havia alguma discórdia, mas com um palavrão de ideias chegava-se a um consenso para tornar o evento produtivo.

Para além das reuniões de grupo de EF, também havia reuniões de departamento Expressões, ao qual pertenciam, para além da EF, a Educação Visual e Tecnológica e a Educação Musical. Um aspeto importante destas reuniões, para além da criação de tarefas, foi perceber um pouco mais do comportamento dos alunos noutras aulas, perceber dinâmicas de outros professores, para além de EF e eventualmente promover um trabalho de cooperação. Como advoga Correia (2007), os departamentos são importantes devido à sua implicação no projeto educativo escolar, na medida em que pertencem a uma estrutura de base e as suas decisões e o desenvolvimento da sua ação ficam ligados diretamente à conceção e implementação do projeto educativo de escola.

Neste processo todo, é inevitável dizer que a PC foi o maior elo de ligação e também uma figura marcante, não só por ser professora, mas também ter outros encargos, como diretora de turma e coordenadora dos diretores de turma. Sem dúvida que a capacidade de trabalho a distingue, porquanto, sempre que necessário, estava pronta para nos ajudar. Se o ser professor é exigente, então acumular mais cargos torna ainda mais difícil a sua tarefa.

Segundo Albuquerque et al. (2014), o PC orienta a prática pedagógica e a reflexão das ações do EE com o intuito de formar um docente no seio da profissão, com as competências e atitudes requeridas para um comportamento competente e eficaz.

A par de toda a competência da PC, foram inúmeras as vezes que nos deu ideias construtivas e teceu considerações para que o nosso processo fosse melhorando ao longo do tempo. Um dos aspetos que realço é a liberdade de

escolha, o poder optar pelas vias de ensino que permitissem uma maior experiência; e esse poder experienciar fez com que os erros por nós cometidos, examinados através das ideias construtivas da PC, permitissem melhorar todo o processo e ir criando concepções que só são possíveis no campo da profissão.

3.3.3 Embarcações

Na época dos descobrimentos, a maior parte dos feitos realizados foi através de caminhos marítimos. Para poder chegar ao destino, há um papel fundamental desempenhado pelos marinheiros, alunos, e o mesmo não seria possível sem eles.

Ao longo dos anos, vão surgindo novas gerações, novos marinheiros, no qual cabe aos capitães e pilotos, saber lidar e cooperar com eles, alunos, para conseguir navegar em sintonia, de forma a contribuir para um ensino de qualidade e eficaz.

A navegação não seria possível sem marinheiros, eles são centro do processo de ensino-aprendizagem; e, para esse processo ocorrer, há que conseguir corresponder, mantendo a motivação durante todo o processo, apesar de, por vezes, os índices baixarem. Cabe então ao piloto, professor, conseguir dar uma resposta às necessidades educativas e motivacionais para poder potenciar em todos os campos, o marinheiro e toda a tripulação. Durante o processo, é preciso perceber que cada aluno é diferente e apresenta um perfil próprio.

Na escola há divisão por ciclos, e na navegação acontece o mesmo, hierarquizando as embarcações pelo ciclo em que se encontram, desde o primeiro ao terceiro, e cada uma navega num local diferente

3.3.3.1- Caravela

A turma do 8ºano constitui os marinheiros de terceiro ciclo. O empenhamento dos marinheiros, durante a navegação foi determinante para que a caravela, a

embarcação, fosse navegando, aventurando-se em mares sem terra à vista, em busca de descobrimentos mais ousados, ao longo do ano letivo.

Eles foram o meu principal foco e foram a principal embarcação, sendo os principais intervenientes para todo o processo de navegação.

Foi no dia 11 de setembro de 2019, numa reunião de estágio, que tive de optar pela turma que iria ter pela frente, uma decisão não muito fácil por saber pouco das características das turmas e dos alunos. Por essa razão, em reunião de núcleo, optamos por fazer um sorteio para ver que turma iria calhar a cada um.

Inicialmente, sabia apenas o horário, aulas no horário da manhã, e a constituição da turma, vinte alunos, dos quais metade rapazes e metade raparigas, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos.

No primeiro contacto, houve apresentação e foi distribuída uma ficha de caracterização para conseguir ter uma ideia do perfil individual de cada aluno e elaborar uma caracterização global da turma. Segundo Roldão (1995), para o professor conseguir planejar adequadamente e contextualizar o seu projeto deve inicialmente realizar uma caracterização da turma. A análise dos dados desta ficha deu para perceber um pouco das características de cada um, mas foi na reunião de conselho de turma que consegui realmente perceber o contexto de todos os alunos e saber como era a turma em si; e, neste momento, obtive uma impressão mais real de cada um e fiquei a saber com que problemas poderia ser confrontado.

A par da caracterização sociodemográfica, tive a oportunidade de realizar os testes do FITescola que permitiu criar uma caracterização a nível motor, como a aptidão aeróbica com o teste do vaivém, aptidão neuromuscular, através dos testes de flexões, abdominais, impulsão horizontal, a flexibilidade dos membros superiores e inferiores, o teste de agilidade e por fim a composição corporal, tudo analisado com base nas tabelas do FITescola.

Apos uma análise da caracterização turma, foi possível ver que existem vários níveis, desde alunos muito bons a alunos com mais dificuldades. E, ao longo do

processo inicial, deu para perceber que um dos fatores principais para obter sucesso era a motivação.

Para conseguir manter os alunos focados e ativos nas aulas, era fundamental eles estarem motivados, senão o compromisso não iria ser o desejado. Deste modo, passar os objetivos de forma clara para perceberem a razão das tarefas era essencial. Desde o início do ano letivo até ao final, uma das minhas preocupações foi manter os alunos ativos, procurando envolvê-los em todas as modalidades, não apenas nas que gostavam. Para isso, foi importante perceber, ao longo do ano, os vários papéis que os alunos poderiam assumir, como por exemplo treinador; pois, segundo Meneses et al.(2015), através da atribuição de funções diferentes que os alunos possam realizar, aumenta o número de interações entre eles, fazendo com que cada um seja transmissor do seu conhecimento na matéria permitindo assim destacar pela positiva o seu conhecimento e valorizar a ajuda que pode fornecer ou receber dos colegas..

Um dos vários desafios foi o tratamento dos desentendimentos gerados entre eles, numa semana estavam bem, na semana seguinte já estavam zangados; havia grupos dentro da turma e, por vezes, trabalhar em equipa não corria da melhor forma, por causa das quezílias fora da aula que se repercutiam dentro de aula e que precisavam de ser contornadas. Porém, nem sempre a atribuição de papéis foi realizada da melhor forma; nem sempre foi fácil lidar com eles, tendo sido necessário levantar a voz para me ouvirem e repetir para manter o foco na tarefa da aula e repreender se se mantinham distraídos, fora da tarefa ou a perturbar o ambiente da aula. Apesar de não gostar de recorrer a estes procedimentos, penso que é algo que vai ser sempre necessário, em algumas situações.

Sei que durante o ano cometi erros, falhar é normal e com a falha advém a experiência. Mas, sobretudo, queria deixar uma marca nos alunos, ensinar mais do que modalidades, entrar em campos que lhes permitissem contruir-se a eles próprios. Como avogam Davis et al.(1989), na escola é preciso proporcionar interação entre os alunos, de maneira a que eles participem ativamente nas diversas tarefas, fazendo com que haja uma dinâmica que promova a construção de múltiplos conhecimentos.

3.3.3.2- Barca

No segundo ciclo, a embarcação e a sua navegação não se afasta muito da costa, a tripulação da Barca, a turma do 6º, encontra-se na fase de transição entre a navegação de terra sempre à vista do 1º ciclo e a abertura para as viagens de alto mar, 3º ciclo. Esta turma foi denominada turma partilhada, diferenciando-se da turma residente por envolver um maior trabalho de grupo e uma divisão de responsabilidade entre os elementos do núcleo.

A turma em si diferencia-se das restantes devido ao bom comportamento e ao bom aproveitamento escolar da maior parte dos seus alunos. Com vinte alunos, sete rapazes e treze raparigas, a turma apresenta-se muito motivada e sempre pronta a realizar as atividades propostas. Eram poucas as vezes que ocorriam comportamentos desviantes. A nível motor, apresenta alunos bem habilitados e alguns com dificuldades, mas sempre prontos para melhorar.

No início do ano letivo, enquanto núcleo, analisamos o programa e distribuímos as UD por cada um de nós. Optei pelo basquetebol e pela ginástica, modalidades de que gosto e me avalio com conhecimento bastante e com uma boa execução das habilidades motoras.

De acordo com Batista et al. (2014), o docente passa por várias fases do “aprender a ensinar”, em que cada uma apresenta exigências pessoais e profissionais específicas. No 6º ano são requeridas exigências diferentes dado 8º. O que era planeado para a turma de um ano não podia ser o mesmo para a turma do outro, pois tinha de se ter atenção os diversos fatores, como a idade, nível motor, comportamento, motivação, entre outros.

No basquetebol e na ginástica apareceram vários desafios. Pela primeira vez a turma iria abordar o basquetebol, o que fez com que problemas como aglomeração em torno da bola e a pouca compreensão do jogo fossem visíveis. Na ginástica, apesar de já a terem abordado no ano anterior, destacavam-se algumas lacunas, tinha alunos com receio na execução, com medo de contrair lesões e por isso o maior desafio era arranjar alternativas viáveis, o que, por vezes, não era fácil.

Ao longo do ano, a capacidade de trabalhar em grupo entre os alunos tornou a organização da aula muito mais fácil. O trabalho em pequenos grupos permitiu uma maior cooperação entre eles e, ao ajudarem-se mutuamente, foram indo ao encontro do objetivo da aula. Apesar da tenra idade, alguns dos alunos apresentam uma maturidade superior, o que ajudou toda a navegação ao longo do percurso.

Um dos fatores que ajudou muito nestas aulas foi ter presente os outros EE, cuja ação, quer para mim quer para os alunos, facilitou a organização das aulas e permitiu uma maior atenção e entreaajuda por parte dos alunos. Sem a ajuda dos meus colegas o campo da atenção teria de ser muito maior, sobretudo em ginástica. Sei que no futuro não será assim, mas, numa etapa inicial e sobretudo em idades mais baixas, este fator facilitou todo o processo.

Dar aulas ao 6º ano foi marcante, sobretudo pela motivação, entusiasmo e empenho verificados ao longo das aulas. Os alunos vinham sempre com vontade de aprender, mesmo quando enfrentavam dificuldades, cooperando na atividade física, com os valores e atitudes favoráveis a um percurso de desenvolvimento pessoal positivo.

3.3.3.3- Bateira

Os marinheiros do primeiro ciclo, corresponde a turma de 4ºano que lecionei, a sua embarcação, a bateira, navegava sempre perto da terra e distinguia-se por serem os mais energéticos, era visível a cada aula e parece que nunca acabava.

Uma das características da turma que me causou problemas foi o número de alunos. Faziam parte da turma 26 alunos que, a meu ver, era um número elevado, o que gerou por diversas vezes problemas na organização dos exercícios, em conseguir manter atenção deles e em supervisionar e controlar todas as ações deles, pelo que algumas vezes houve quezílias entre eles. Outro aspeto desfavorável eram as condições do espaço. Apesar de haver uma parte exterior coberta, era difícil lecionar a aula em tempos de chuva devido à humidade, ao frio, ao piso molhada e à chuva arrastada pelo vento, o que

causava mal-estar nos alunos e consequentemente, obrigava-me a levava-los para o interior da sala de aulas, onde o espaço ficava minúsculo para qualquer atividade motora de todos os alunos e ainda era preciso fazer silêncio, para não perturbar as aulas das salas ao lado. Esta situação requeria uma organização difícil e um cumprimento de regras muito rigorosas por parte dos alunos, o que causava imensas dificuldades e sérios entraves ao sucesso da ação pedagógica.

O programa é distinto do abordado no 2º e 3º ciclo, levando a uma planificação diferente, trabalhando primordialmente a coordenação motora, através de jogos que abordam o equilíbrio, deslocamentos, perícias e manipulações, dando também atenção ao cumprimento de regras. Dada a escassez de material, tive de aprofundar um pouco a pesquisa de atividades alternativas, tentando arranjar exercícios exequíveis e motivadores para os alunos.

Durante as aulas, o cumprimento de regras por parte dos alunos nem sempre aconteceu; foram várias as vezes que tive de intervir para corrigir, e acontecia inúmeras vezes um aluno vir fazer queixa de outro: A par das queixas, também havia imensas perguntas antes da explicação e demonstração do exercício, o que por vezes causava um pouco de dispersão e aborrecimento, eles tentavam adivinhar o exercício antes da explicação, o que levava a paragens sucessivas.

O percurso, posso dizer que não foi negativo nem positivo; pode ter andado perto do positivo, mas ficou aquele sentimento de poder ter feito um pouco mais, um pouco melhor. Foram várias as aprendizagens feitas ao longo do ano, sobretudo no como lidar com idades mais baixas, planificar de forma mais flexível e arranjar ou até criar exercícios adequados para as situações inesperadas da aula.

Foi gratificante poder passar pela experiência do 4ºano e fica na memória entrar pela escola e receber abraços de todos os alunos, mesmo alguns não sendo meus alunos. Apesar de nem sempre correr bem, é muito bom ver alunos conseguir passar os desafios, e ver alegria na cara deles traz uma enorme felicidade. Independente de ser uma vez por semana, foi marcante o tempo passado com os alunos do 4º ano.

4. O mar a navegar

4.1- Importância da Rota Marítima

A EF pode assemelhar-se metaforicamente a uma rota marítima. Dentro do mundo do ensino, existem várias disciplinas de lecionação; no mundo marítimo, existem vários caminhos marítimos. A semelhança entre a EF e a rota corresponde à importância que uma e outra apresentam. No caso da EF, podemos fundamentar a importância por ser uma disciplina com caráter distinto presente no currículo, que vai do 1ºano até ao 12º, onde podemos trabalhar sobre questões da corporalidade conjugadas com os valores da integração, igualdade e uma formação moral; no caso da rota, por se tratar de um caminho marítimo, que através da navegação permite chegar a lugares nunca antes conhecidos e realizar descobrimentos pelas embarcações, através de objetivos pré-estabelecidos.

A inclusão da disciplina no currículo está relacionada com o seu valor educativo. Segundo Graça (2015), é importante não só argumentar, mas também saber fazê-lo, na medida em que a importância da EF não pode ser unicamente justificada em questões de saúde, que é o fator mais referenciado, devido à preocupação com obesidade, vista como uma doença do Sec. XXI, e também com o combate ao sedentarismo. Apesar de a realização prática da disciplina ser fundamentalmente de vertente física, ela trabalha mais áreas do que apenas as ligadas à Saúde. Não podemos desassociar da disciplina os valores, a pluridimensionalidade dos objetivos da formação, a perceção do próprio corpo, a corporalidade.

Podemos argumentar que, a par das outras disciplinas, a EF contribui de forma única para o desenvolvimento da pessoa na sua plenitude, conjugando a atividade física com o desenvolvimento pessoal, construindo e desenvolvendo, através do exercício, conceções e normas que passam para além da vida académica, entrando em campos sociais e profissionais.

A superação de obstáculos que podem ser atravessados em grupo promovem a cooperação, o espírito de equipa e o respeito; fazem com que haja confiança e

com que, durante o processo todo, esteja presente a resiliência, a responsabilidade e a autonomia.

O professor, ao fazer com que os alunos se envolvam com a disciplina, pode potenciar a criatividade e reflexão através de modelos de ensino, adaptados ao contexto, que aspiram que a EF seja mais do que uma disciplina de ensino de habilidades dos desportos.

Para todo o processo poder navegar é preciso um piloto, um professor que precisa de saber estabelecer a relação entre o método de ensino e os seus alunos, os marinheiros. Cabe a ele preparar todo o processo, e tem de se focar nos domínios do conhecimento (saber), das atitudes (saber estar) e da prática (saber fazer) (Galvão, 2002). Para adquirir conhecimento e capacidade para o saber aplicar é preciso saber ensinar a matéria de uma forma correta e enquadrá-la com as características dos alunos que temos no momento adequado, aplicando normas e valores nas suas práticas. Para além destes domínios, acredito que a relação professor-aluno é importante, pois a ligação criada pode ajudar o processo. Há que ter em conta as barreiras e dificuldades na ligação e, para as poder resolver é essencial saber ouvir o aluno e falar com ele. Isso faz com que o aluno tenha outra perceção do professor, permitindo criar um melhor ambiente.

Como é normal, à medida que os anos passam, a sociedade sofre modificações. Por isso, se a sociedade se vai alterando, também a escola necessita de modificar; não pode ficar retida no tempo; há que haver uma readaptação, um reajustamento consoante as necessidades requeridas por essas mudanças.

Ao longo do tempo, surgem novos modelos de ensino e outros sofrem remodelações para conseguirem responder ao contexto. Assim sendo, é preciso que o professor, ao longo da carreira, tenha uma formação contínua e se esforce para estar preparado para o que encontra pela frente, reorganizando e remodelando refletidamente as suas metodologias e as suas práticas.

É importante renovar o ensino, porque investir no ensino é investir no desenvolvimento integral do aluno, e consequentemente no futuro da sociedade. Existem diversos fatores que contribuem para uma construção pessoal, nomeadamente o desenvolvimento das habilidades motoras, do gosto pela prática e da cultura desportiva. Dentre os benefícios que podem advir da EF,

devido ao desporto ser a matéria de ensino (Graça e Lacerda, 2012), não devemos esquecer as vantagens que vão para além das componentes físicas. Em tempos, o principal objetivo do ensino era a transmissão de conhecimento, mas nos dias de hoje, essa não é a principal função. Formar um aluno autónomo e competente, responsável e crítico, através do desporto, é mais importante, porque estamos a desenvolver e a preparar um indivíduo para o futuro, apelando a uma formação eclética.

Segundo Graça (2015), o aluno deve ser o centro do processo através de modelos renovados que o coloquem nessa posição, apresentando desafios atuais para o ensino, permitindo um progresso nas aprendizagens. O mesmo autor diz que tais modelos devem procurar o alinhamento das tarefas dentro das unidades didáticas e entre as unidades das diversas modalidades, permitindo assim um prolongamento da construção do todo, em vez de construções isoladas.

Não podemos negligenciar o valor da EF no currículo, pois, segundo Matos (2014), é a única disciplina que aborda o trabalho físico, a cooperação entre atividade física e os valores e regras, permitindo por esta via formar o aluno em campos pessoais e conhecer melhor o seu corpo.

Cabe ao professor enquadrar o ensino com os seus alunos, conforme as necessidades e motivações dos alunos, e na perspetiva e contexto em que a escola se encontra, permitindo assim uma aprendizagem significativa. A sua intervenção, quer na escolha dos conteúdos, quer forma como prepara e como aborda os alunos, influencia decisivamente a formação do aluno.

O desenvolvimento global do aluno deve ser o foco da atuação do professor, permitindo potenciar, gerar aprendizagens importantes e promover o gosto pelo desporto, para que, no futuro, ele mantenha a atividade física e consiga ser uma pessoa ativa na sociedade.

4.2 Roteiro

4.2.1- Planeamento Marítimo

Num roteiro é importante haver duas fases, um momento de planear e outro de executar, envolvidas e complementadas por uma terceira fase, avaliar. Antes de entrarmos no meio é preciso haver uma análise do mesmo, pois sem haver essa análise, é como entrarmos às escuras, não sabendo nada do que nos rodeia e o que nos pode ser apresentado pela frente.

Na escola é igual, antes de entrarmos na questão do ensino, na realização, é importante saber alguns fatores como o contexto da escola, a turma que iremos lecionar, os espaços e materiais possíveis porque todo o enquadramento em que a escola está inserida é importante para as decisões que o professor possa tomar e planear adequadamente. Segundo Metzler (2017), cada escola tem as suas características, o que fazem com que ela se torne única, e os professores têm de perceber o contexto para realizarem os respetivos roteiros com o programa da EF.

Segundo Penney et al. (2009), para o processo não ser posto em causa e não sofrer quebras durante atuação, é preciso ser feito um bom planeamento.

O planeamento deve ser feito e dividido em três patamares que, segundo Bento (2003), são o planeamento anual, o planeamento de unidade didática e o plano de aula. Eles devem ter uma progressão lógica para que todo o processo de ensino seja eficaz.

Ao longo do processo, pode haver ajustes, porque pode haver erros, mudanças inesperadas, objetivos anteriormente estabelecidos podem deixar de estar enquadrados. Por isso, cabe ao professor acompanhar atentamente o processo e alterar sempre que necessário.

Planeamento Anual

No planeamento anual, há fatores a ter em consideração, o programa nacional, escola e os alunos. O programa nacional corresponde à carta de marear, serve de guia geral, combinando as modalidades a introduzir ou aprofundar nos respetivos anos escolares com os objetivos de aprendizagem. Por sua vez, a

escola é o porto, o estaleiro, o armazém, o cais de embarque; ela oferece os recursos materiais e humanos, tudo o que vai da sua caracterização às possibilidades de gestão do seu espaço e que condiciona decisivamente a elaboração do planeamento anual. Por último, os alunos são o fundamental do processo, os seus gostos e opiniões devem ser tidos em conta e pensados pelo professor para haver uma maior motivação e congruência pedagógica durante o ensino.

O programa nacional é, sem dúvida nenhuma, é um documento que ajuda muito a planificação do ano, mas o professor tem de o adaptar porque se não houver uma consideração pelo contexto da escola e dos alunos, o conteúdo não vai ser adaptado às necessidades e, então, o ensino não vai poder estar de acordo com pretendido, com a realidade do meio.

Ao analisar o programa, é possível ver algumas lacunas, constatar que alguns dos objetivos propostos não parecem ser exequíveis; por isso, é importante tratá-lo com flexibilidade, uma vez que o programa não é fechado. Logo, é possível que o professor procure definir objetivos atingíveis de acordo com a realidade da escola e dos alunos.

Para planearmos com sucesso, é preciso antecipar e prever que pontos queremos atingir no ensino. Segundo Bento (2003), planejar não é fácil; há muitas variáveis pendentes que, ao longo do percurso, podem dificultar. Mas, tentar antecipar e considerar todos os fatores é importante, desde regras, objetivos, modalidades e respetivos conhecimentos, organização dos espaços. A própria meteorologia, que pensava que nunca iria ser um obstáculo, acabou por ser mais um fator que requeria alternativas antecipadas para um melhor planeamento. Prever é, sem dúvida, um cuidado importante porque através dele podemos arranjar alternativas para contornar obstáculos que nos podem surgir pela frente.

Inicialmente foram planeadas atividades, como torneios e alguns dias comemorativos, por exemplo o dia mundial da dança. Também ficou definido que uma vez por mês viria alguém de fora apresentar uma modalidade diferente que não estivesse no programa, dando possibilidade aos alunos de a experimentarem. Circunstâncias várias fizeram com que o planeamento, ao

longo do ano, sofresse alterações e adaptações, pois nem sempre foi possível realizar os eventos nos dias em que estavam previstos. Por vezes uma pequena alteração requeria uma grande mudança no planeamento. Dado que a rotação dos espaços era semanal, as condições meteorológicas desfavoráveis e o facto de nem todas as modalidades poderem ser dadas em qualquer espaço eram incompatíveis com planeamentos imutáveis.

O planeamento não foi unicamente feito para as UD de modalidades desportivas, também em áreas transversais ou complementares, como na aptidão física, na cultura desportiva e em conceitos psicossociais, tentou-se fazer um trabalho ao longo do ano para levar à melhorias e potenciar várias áreas.

A cultura desportiva foi planeada consoante as respetivas modalidades, dando atenção às regras básicas da modalidade para poder haver jogo; à nomenclatura da própria modalidade, como por exemplo no basquetebol, o lançamento na passada ou lançamento em suspensão; à história do aparecimento da modalidade e de atletas cujos históricos são exemplares.

No que diz respeito a aptidão física, foi feita uma avaliação através dos testes do FitEscola e o planeamento foi realizado para que no final do ano letivo pudesse haver uma melhoria nos resultados dos testes; mas, mais do que melhorar a condição física de cada um, interessava, sobretudo, incutir o gosto pelo desporto, porque no dias de hoje é preciso alertar para a importância do exercício físico. Cada vez mais, os alunos preferem passar mais tempo em frente a um computador ou telemóvel do que praticar exercício; por isso, o professor tem de conseguir também transmitir o valor do desporto para uma melhor qualidade de vida a nível da saúde.

Os conceitos psicossociais a serem desenvolvidos foram escolhidos de acordo com a importância que se poderia refletir no trabalho da turma, como autonomia, cooperação, respeito, responsabilidade, empenho, fair-play, o saber trabalhar em equipa, conceitos que permitem melhorar as suas relações na sociedade e preparam o aluno para uma vida futura, quer pessoal, quer profissional.

É importante referir que o planeamento sofreu uma grande alteração no final do 2º período. Com o surgimento do Covid-19, todo o ensino idealizado teve de ser completamente reformulado. Teve de haver uma adaptação radical, substituindo as aulas presenciais por aulas através de computador, tablet, ou telemóvel. O

ensino teve de ser articulado, as modalidades que estavam previstas ser dadas no 3º período tiveram que ser redefinidas; contudo até tive um pouco de sorte, porque no último período tinha de dar dança, andebol e condição física. Apenas uma, o Andebol, ficava praticamente comprometida; mas, ainda assim, com algum esforço e criatividade, era possível criar exercícios, mas nunca em situação de jogo. Já a dança e a condição física eram possíveis de realizar em casa. Com a situação vivida, as aulas de EF passaram apenas a ser de 45 minutos, uma vez por semana, havendo, alternativamente, aulas síncronas e assíncronas.

Realizar o planeamento não foi fácil. Segundo Inácio et al. (2014), umas das principais dificuldades sentidas no ano de estágio é a organização e o planeamento das estratégias para o ano letivo. Estes desafios fizeram com que eu aprendesse a tomar decisões e a saber prever, tanto mais que, ao longo do processo, tive sempre liberdade de escolha e contei com o acompanhamento e ajuda do NE e da PC.

Planeamento das Unidades Didáticas

A UD é a ligação entre o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados e a metodologia de ensino. Cada UD foi planeada considerando as quatro categorias de ensino de Vickers (1990) quem perante as necessidades dos alunos e as condições de prática, são refletidas para haver um ensino adequado, de maneira a que cada aluno consiga atingir o sucesso.

O Modelo de estrutura do conhecimento (MEC) de Vickers (1990) serviu de guia para conectar o planeamento com a prática. Este modelo é dividido em três fases, a fase de análise, que engloba os módulos 1,2 e 3; a fase das decisões, módulos 4, 5, 6, 7; e por último, a fase de aplicação, referente ao módulo 8.

A fase de análise está ligada ao conhecimento das categorias transdisciplinares, como habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais (módulo 1); análise da escola e respetivos recursos (modulo 2); e análise dos alunos (módulo 3).

A fase de decisões engloba quatro módulos, o módulo 4 está ligado à matéria a lecionar; o módulo 5 refere-se aos objetivos essenciais; o módulo 6 é a configuração da avaliação; e, por fim, o módulo 7 é a progressão de ensino.

A fase de aplicação, módulo 8, operacionaliza, para o contexto de aula, todas as análises e decisões antes idealizadas para as poder passar para a prática.

Para cada modalidade existe um MEC. Seguindo as diretrizes do planejamento, em cada período havia três modalidades, o que fazia com que cada modalidade ficasse com um reduzido número de aulas e, por sua vez, com que os objetivos estabelecidos nem sempre fossem fáceis de idealizar e de cumprir.

Para poder estabelecer os objetivos e estabelecer metas possíveis de serem atingidas pelos alunos, era preciso haver uma avaliação diagnóstica (AD) em cada uma das modalidades. A AD serve para determinar o estado e projetar as possibilidades dos alunos na modalidade, definindo o ponto de partida e os objetivos atingir, enquadrando-os e ajustando-os à realidade, conforme as necessidades de turma. Segundo Mesquita (2005), as turmas são constituídas por alunos com diferentes características, logo a individualidade de cada um tem de ser considerada.

Após a AD, o planejamento da UD deve ser adaptado à turma, porque só assim há condições para estabelecer métodos e conseguir haver um ensino de qualidade. Também há que dar atenção ao planejamento das tarefas, porque, a qualquer momento, o professor pode ter de fazer um reajuste em função das exigências de cumprimento dos objetivos. Logo, é importante haver flexibilidade durante o planejamento, como advoga Araújo (2017).

Duas dificuldades sentidas neste processo inicial foram melhorando ao longo do tempo, através da prática. A primeira foi a de realizar a AD - conseguir avaliar os alunos em pouco tempo foi difícil. A segunda foi construir a UD - após analisar os alunos e perceber as suas capacidades, conseguir estabelecer objetivos, tendo em conta a especificidade da modalidade e o curto número de aulas, o que não foi uma tarefa fácil.

Segundo Graça (2014b), o professor deve centrar a sua atenção nas aprendizagens efetivas dos alunos, através do desenvolvimento de modelos de ensino centrado no aluno e também pela sua instrução, de forma a renovar o

ensino da EF. Colocar objetivos desafiantes e possíveis de alcançar, utilizar diversos métodos que permitem centrar o ensino no aluno e intervir atempadamente e de uma forma correta são as competências do professor que fazem com que o ensino seja eficaz e que, sobretudo, haja êxito por parte dos alunos para que assim a sua motivação se prolongue ao longo do ano letivo.

Com a situação do Covid-19, as UD sofreram alterações: no 2º período, não foi possível finalizar a UD de tag-rugby. As aulas foram dadas por terminadas duas semanas antes do previsto, o que fez com que a UD não pudesse ser concluída, ao contrário do futebol e da ginástica.

No 3º período, não foi possível seguir o planeamento anual. Houve alterações no funcionamento das aulas que fizeram com o que estava previsto ser o conteúdo de lecionação deixasse de ter possibilidades de concretização. Foi deixada de parte a elaboração de UD não foram realizadas, contudo, apesar de haver limitações, houve aulas de andebol, dança e aptidão física, que foi o conteúdo mais abordado, através de desafios relacionados com trabalho físico.

Plano de Aula

O plano de aula advém da UD e do planeamento anual. Ele é a ligação mais direta ao processo de ensino, nele são contemplados exercícios ordenados e articulados com as características turma, na sua concretização é solicitada uma intervenção ajustada por parte do professor, para que o processo de ensino ocorra de uma forma positiva e com o desejado impacto nos alunos.

Nele estão explicitados os objetivos de aula, os conteúdos e a dinâmica da aula, servindo de guião ao professor.

No início do ano letivo, foi nos dado um modelo de plano de aula pela PC, o qual podia ser alterado de forma a melhorar o nosso trabalho mas que teria de conter, como categorias obrigatórias, os objetivos comportamentais, as componentes críticas, a situação de aprendizagem, os exercícios, e a respetiva organização e tempo de exercitação. Referências que, ao darmos o plano de aula a outro professor, ele percebesse a aula e o seu contexto.

Ao longo do ano, foi se tornando cada vez mais fácil realizar o plano. No início, foram várias as vezes que consultava os planos anteriores para corrigir de acordo com as indicações que a PC dava. Felizmente, tive uma PC sempre presente e era nos planos de aula que ela fazia correções e fornecia alguns feedbacks para melhorar a aula. O plano de aula sempre serviu como guia que funcionasse sem perder demasiado tempo olhar para ele durante a realização da aula e pudesse prestar mais atenção aos alunos.

A estrutura do plano manteve-se ao longo das UD, para assim simplificar não só a rotina como também a gestão da aula, desde o momento de instrução até à prática. O local da aula também foi tido em conta, dado que os dois locais possíveis de aula eram bastantes distintos tanto na sua dimensão, como no equipamento e material disponível ou utilizável. Foi desafiante em diversas modalidades, por exemplo, no badminton, quando a aula era no ginásio, o espaço era curto para criar campos de badminton. E o mesmo acontecia no tag-rugby que, por sua vez, acrescentava outra dificuldade que derivava do facto de não ser possível utilizar a bola, o que fazia com que alguns exercícios tivessem de ser adaptados para ser possível desenvolver as habilidades e conhecimentos específicos, a aptidão física e as competências sociais dos alunos na modalidade.

A gestão da aula também desempenha um papel importante. Se houver um controlo pleno da turma, que faça com que não haja comportamentos inapropriados da parte dos alunos, isso é um bom caminho para a aula se desenrolar de uma boa forma. E é, também, preciso haver cooperação entre professor e alunos. Um professor com uma boa prática docente percebe as necessidades e capacidades dos seus alunos; é capaz de as conciliar com o contexto em que se encontra, com tudo aquilo que irá facilitar a prática.

O professor, durante o processo de planeamento da aula, deve ter em atenção os minutos iniciais e finais de forma a conseguir otimizar o tempo de exercitação, apesar de não deixar de estar ciente de que um maior tempo de aprendizagem não seja necessariamente sinónimo de uma aprendizagem superior (Mesquita, 2014).

A capacidade de observar, refletir e de flexibilizar é o que permite atingir um nível complexo da gestão de aula, após serem experimentados diversos procedimentos nas primeiras fases da carreira (Figueiras, 2009).

Em geral, os planos foram cumpridos; por vezes, houve a necessidade perder mais algum tempo na explicação ou no controlo da turma. Para atender a estes pequenos problemas é preciso haver um ensino flexível e organizado que corresponda ao perfil da turma.

Como advoga Bento (2014), o professor, muitas vezes, é obrigado a tomar decisões que nunca lhe surgiram pela frente e, por isso, no ensino estamos sempre num cenário de tomadas de decisão. Adaptar e decidir faz parte do dicionário do professor. Muitas vezes, deparei-me com situações em que tive de ajustar medidas para responder à falta de alunos, às condições do espaço e a adversidades para as quais não estava preparado, mas cuja superação me ajudaram no meu crescimento profissional e pessoal.

4.2.2 Navegação

Após o planeamento marítimo, e o seu devido reconhecimento, entramos na navegação, que corresponde ao momento em que há a intervenção pedagógica, onde existe a ligação professor-aluno. Segundo Kobal (1996), a relação criada pode deixar marcas nos indivíduos, tornando-se assim uma relação de valor edificante.

Como professor, sempre quis ser um elemento ativo, gerir e organizar as aulas da melhor forma, em consonância com o contexto da turma; conseguir motivar os alunos para a aula e fornecer feedbacks consoante a individualidade de cada aluno. Compreender as características que os tornam únicos nem sempre é fácil, tornando assim a intervenção pedagógica difícil. Na atualidade, existe na escola uma crescente diversidade cultural, o que faz com que a tarefa de ser professor seja cada vez mais complexa.

Abordando o contexto da turma, a minha turma seguia os parâmetros da maior parte das turmas da escola: alunos, por vezes, difíceis de controlar, onde apenas

um elemento era capaz de mover os outros para comportamentos desviantes. Não gostavam de realizar tarefas onde era preciso algum trabalho; sempre que não gostavam da atividade, isso era notório na sua atitude na aula. A relação entre eles nem sempre era fácil: ao longo do ano, houve várias desavenças entre eles, o que tornava difícil a criação de grupos na aula e prejudicava o ambiente da aula.

A aula de EF tem características completamente distintas das de outras disciplinas, no que diz respeito à interação entre alunos e à liberdade de expressão de cada um, assim como à especificidade das regras aplicáveis na aula. Na turma, era possível vermos alunos motivados para a prática e outros sem motivação, dependendo nalguns casos da modalidade que estava a ser lecionada. Como professor, tentei sempre motivar os alunos para a prática, arranjando soluções favoráveis a uma maior participação e que pudessem fomentar o gosto pela prática do desporto, procurando assim transferir essa prática para fora do contexto escolar.

A minha atuação era sempre no sentido de conseguir ir ao encontro das necessidades dos alunos, através de uma abordagem em que não tivesse um controlo total sobre eles, em que houvesse espaço para os alunos tomarem decisões. Como advoga Mesquita (2005), é importante estabelecer metas possíveis de serem alcançadas, com tarefas exequíveis, para assim manter os alunos motivados, induzindo a responsabilidade de realizarem as tarefas corretamente.

4.2.2.1 Regras e Organização

Segundo Siedentop (1991), é fundamental estabelecer regras nas primeiras aulas, para os alunos terem conhecimento de como se devem comportar. O estabelecimento de regras e rotinas era essencial para tudo decorrer dentro das normas. No início do ano, a PC deu-nos uma lista de regras que já estavam estabelecidas pela escola, relativas à entrada e saída dos alunos do pavilhão e ao comportamento no decorrer das aulas. Esta lista foi lida aos alunos na primeira sessão.

No decorrer do ano letivo, por vezes as regras não eram respeitadas. A maior parte do incumprimento deveu-se ao esquecimento de material. Não podendo realizar as atividades da aula, os alunos faziam um relatório de observação da aula que tinha de ser entregue no final da mesma.

Regras de segurança pré-estabelecidas foram devidamente cumpridas, quer na utilização do material e do espaço, quer nos requisitos de segurança da prática desportiva, como por exemplo as ajudas na ginástica.

As regras e rotinas são importantes para que a organização e a gestão da aula decorram da melhor forma. Segundo Rink (2014), se estes procedimentos forem bem-sucedidos ao longo do ano, o aumento o tempo útil irá rentabilizar a aula, as oportunidades de aprendizagem dos alunos e os benefícios da atividade.

O tempo útil de aula deriva da qualidade da organização e gestão. Segundo Rink (2014), o aproveitamento que é feito dos materiais, dos discentes, do espaço e do tempo de aula pelo professor é relevante para a rentabilização da qualidade da aula. Tendo os alunos mais tempo útil faz com que eles possam ter mais tempo de atividade motora e, assim, potenciar o tempo de aprendizagem (Rosado e Ferreira, 2009).

No início do ano, toda a gestão e organização da aula era feita por mim, de forma a ser mais rápida. Mas, por vezes, esse ganhar de tempo não era inteiramente positivo, pois perdia oportunidade de interação com os alunos através de instruções e correções. Ao longo do ano, fui passando algumas tarefas para os alunos, com o intuito de eles próprios desenvolverem autonomia, organização, cooperação, e também para lhes passar um sentido de responsabilidade perante o material utilizado, no sentido de preservar e dar valor ao património da escola.

4.2.2.2 Instrução

Segundo Oliveira et al. (2013), a comunicação entre aluno e professor é fundamental para o processo de aprendizagem, e a instrução, como transmissão de informação que está presente nesta via relaciona-se com os propósitos e finalidades que pretendemos alcançar no ensino, denotando-se assim a sua

importância no decurso do processo de ensino-aprendizagem (Rosado e Mesquita, 2009).

A instrução precisa de ser adequada ao contexto que temos pela frente; só assim ela será eficaz, tendo em conta a colocação da voz, a pertinência das palavras-chave a utilizar e o conteúdo da informação que transmitimos aos alunos. A instrução está presente em vários momentos da aula, mais propriamente em três fases, no início, onde há apresentação dos conteúdos; durante a realização da aula, onde inevitavelmente há o feedback; e no final da aula, numa reflexão da prática dos alunos (Siedentop e Tannehill, 2000). Ao longo do ano sempre tive a preocupação de cumprir estes momentos. É importante os alunos saberem o que irão abordar e quais serão os objetivos inerentes à prática; o que é fundamental corrigir para uma melhoria não só das habilidades mas também dos comportamentos; e por fim participarem numa reflexão para saberem como correu a aula do ponto de vista dos alunos e do professor, para perceberem que aspetos há a melhorar e se os objetivos foram cumpridos ou não.

Sendo a instrução fundamental, um professor com um conhecimento mais vasto das modalidades tornará a sua abordagem mais fácil, porque a instrução terá mais qualidade, a observação e a deteção do erro a corrigir irão ser mais focadas e mais precisas, e o aluno, por sua vez, poderá ser mais bem ajudado na sua correção. Contudo, a forma como se estabelece a comunicação com os alunos irá fazer a diferença, e é preciso notar que saber como se realiza ou identificar os erros na execução da habilidade não é o mesmo que saber comunicar com aluno. Não há comunicação sem recetividade e implicação do aluno.

O feedback faz parte da instrução. Nos momentos iniciais tive algumas dificuldades nesta questão, por querer estar atento a todos os alunos e, por vezes, acontecia que não fechava o ciclo do feedback, observava e identificava o erro ou a tomada de decisão, reagia, mas depois não voltava a observar novamente para dar conta do efeito. E isto era feito de forma solta, pois ao querer corrigir tudo em cada momento fazia com que esquecesse o momento seguinte e, por vezes, não corrigisse ninguém devido a não fechar o ciclo de feedback. Mas, ao longo do ano, com ajuda da PC, fui melhorando este aspeto. Utilizei por diversas vezes o questionamento que, como advogam Graça e Lacerda (2012),

permite uma organização e estruturação das concepções e atua como reforço positivo para manter os alunos motivados.

Uma instrução e uma educação de qualidade cooperam para que seja possível chegar às necessidades dos alunos, conseguindo assim proporcionar-lhes aprendizagens significativas e fazer com que se sintam realizados (Penney et al., 2009). Para ser possível corresponder aos alunos, é preciso que o processo de formação se vá aprofundando ao longo da carreira. O professor não poder ficar parado no tempo, há que voltar a aprender para assim evoluir e assim estar preparado para a permanente mutação da realidade.

4.2.2.3- Cartas Náuticas

No ensino existem varias metodologias para ensinar, modelos ao quais o professor pode-se ligar e seguir perante ele ou apenas servir-se de algumas ideias de acordo com o contexto da realidade no qual está inserido, o que podemos fazer a comparação com a Carta Náutica, através dela podemos guiar para navegar mas depois ao sermos confrontados com a realidade podemos seguir os passos dela ou apenas servir de guião e adaptar a navegação a realidade vivida.

Durante a formação e no primeiro ano de Mestrado, sempre me foi incutida a ideia de que os alunos deviam poder tomar decisões e refletir acerca delas, por isso nada melhor que trabalhar com modelos de ensino centrados no aluno e não no professor.

Nos primeiros momentos do planeamento e ao saber que modalidades iria ter ao longo do ano surgiram duvidas acerca de que modelos de ensino iria utilizar em cada modalidade, segundo Mesquita e Graça (2009), devemos ir ao encontro das motivações e experiências das quais possam causar dificuldades e necessidades dos respetivos alunos.

O Modelo de Educação Desportiva e o Ensino de jogos para a compreensão eram métodos que queria aplicar, mas escolher a modalidade certa para o fazer, não foi uma decisão fácil. Num primeiro momento apliquei o MED em basquetebol e futebol e o MEJC em Tag-rugby, Badminton e também iria aplicar também no andebol, mas com a situação do Covid-19, não foi possível.

O Modelo de Instrução direta foi aplicado em ginástica derivado a ter um maior controlo sobre a turma e em atletismo a razão pela qual foi aplicado este método foi porque o número de aulas era reduzido e face ao espaço e material disponível limitava em muito a liberdade dos alunos cooperarem em grupo.

Durante o ano letivo, a PC e o PO foram dando ideias para aprimorar o ensino e melhorar a qualidade das aulas.

Modelo de Educação Desportiva

O MED é modelo renovado para o ensino dos jogos na escola que apresenta particularidades muito próprias, no total são seis características que o tornam único, desde a filiação, a competição formal, a época desportiva, ao registo estatístico, a festividade e ao evento culminante (Siedentop, 1994). Segundo Graça e Mesquita (2007), o MED presume que haja 20 aulas, que fazem referência a época desportiva, mas que segundo o planeamento anual era impossível de concretizar derivado a UD não chegar a esse número de aulas.

O MED foi abordado inicialmente na modalidade de basquetebol e depois em futebol porque os alunos tinham bases para que o jogo pudesse desenrolar, e a opção do modelo de ensino foi feita após uma avaliação diagnóstica.

As UD's foram contruídas com base na avaliação diagnóstica e no programa nacional definindo os objetivos finais a chegar. Em cada aula havia estavam definidos conteúdos abordar e o final da mesma dava-se sempre com competição.

Para as UD serem cumpridas era preciso cada grupo criar o nome, lema, grito, cor e logotipo, inicialmente estava com receio que eles fossem comprometer-se e realizar este trabalho fora de aula, mas surpreendentemente fizeram-no.

Cada aula os treinadores recebiam as tarefas e perante as mesmas tinham de decidir quais iriam realizar e trabalhar autonomamente, na tarefa entregue tinha toda a explicação por isso era fácil de guiar e entender.

Existem vários benefícios deste modelo, desde logo a relação criada entre os alunos, como estão em clima de competição a sua motivação também aumenta o que fez chegar ao final e haver uma evolução por parte de todos os alunos, uns mais a nível de habilidades e outros a nível de competências psicossociais. Por outro lado, existem alguns problemas que aparecem ao longo do modelo, como o querer vencer torna-se demasiado importante para os alunos por vezes faz com que o jogo seja resolvido através da individualidade, e a exclusão de alunos mais frágeis na modalidade, se o aluno-treinador não for o indicado pode fazer com que haja o afastamento e que leve a desmotivação do aluno .

Ensino dos Jogos para a Compreensão

O MEJC liga-se a criação de formas de jogo para que o mesmo promova uma maior interpretação do jogo fazendo com que o aluno seja obrigado a tomar decisões. Segundo Graça e Mesquita (2007), este modelo de ensino promove um crescimento quer na capacidade de o aluno jogar, como de compreender a tática do jogo, ao invés do desenvolvimento de habilidades básicas da modalidade de uma forma isolada.

As UD que foram abordadas através do MEJC, foi o Tag-rugby e Badminton. Segundo o modelo, o ensino das habilidades ocorre através do jogo, a criação da forma de jogo para promover habilidade nem sempre foi fácil, foi preciso investir tempo para poder haver um ensino de qualidade e que correspondesse aos alunos.

Ao longo das UD sempre que era preciso intervir utilizei a descoberta guiada, que segundo Graça e Mesquita (2007), o MEJC adere a descoberta porque os

alunos são confrontados com problemas, derivados do jogo, o que desafia na busca de soluções para colmatar a adversidade.

Aplicação do modelo tem as suas vantagens e desvantagens, tendo em conta o ano e as modalidades obtive mais vantagens, desde uma maior participação dos alunos derivado a quase todas as tarefas de aula estarem ligadas a situações de jogo, o que fez com que a compreensão fosse maior e por um lado a competição saudável também mas há que ter em conta que a competição pode ter um lado positivo e negativo, fazendo com que os alunos por vezes possam dar mais importância a vitória do que a participação.

O conhecimento do professor sobre a modalidade também há que ter em conta porque para criar formas de jogo que possam dar respostas, nem sempre são simples, por isso é preciso investir no conhecimento pedagógico para poder aplicar o modelo e cumprir com os objetivos traçados.

Modelo de instrução direta

O MID foi aplicado nas UD de ginástica e atletismo, este modelo é de natureza autocrata, cabendo ao professor ser o centro do processo de ensino aprendizagem, transmitindo o conhecimento e o aluno por sua vez tem um papel menos ativo como advoga Pereira et al. (2013). Este modelo ao contrário do MED e MEJC, não permite o aluno ser o centro do ensino, o que faz com que ele reproduza a instrução dada pelo professor.

Este modelo apesar de não ir ao encontro dos modelos preferências, no qual colocam o aluno como um ser reflexivo e crítico, trouxe vantagens sendo uma delas o controlo da turma, desde o início do ano sabia que o número de aulas era reduzido para as UD e o espaço sobretudo para atletismo fez-me optar por este modelo. Ao ter um maior controlo da turma permite tirar liberdade aos alunos o que ajudava em questões de segurança.

Outra questão era que nestas modalidades sobretudo ginástica a motivação dos alunos era baixa então se desse liberdade aos alunos, o que poderia acontecer

era eles passarem maior parte do tempo parados, então preferi sobretudo trabalhar em vagas para haver uma maior densidade motora.

Para além da motivação, a confiança na execução das habilidades por parte dos alunos era baixa, apenas alguns se sentiam à vontade na demonstração da execução perante a turma, por isso preferi ser eu a executar para eles perceber que o professor tinha domínio nas habilidades, e isso passasse lhes confiança acerca das minhas capacidades.

Chegar ao fim da UD e ver os alunos a conseguirem executar as habilidades é fantástico, receios que estavam presentes no início, no fim já nem se dava conta deles.

Apesar de os alunos não terem sido postos a refletir, a tomar decisões como em outros modelos, houve evoluções em outros campos como na autoconfiança e na execução autónoma das habilidades.

4.2.2.4 Instrumentos de Navegação

A observação e reflexão são dois instrumentos no estágio que permitem que haja evolução no contexto da profissão.

Através da observação de outras aulas é possível aprender, antecipando erros na organização e comportamentos dos alunos e criar ideias. Ao longo do ano a PC foi pedindo para analisarmos as aulas, quer entre núcleo e assistir as dela, porque a partir daí podíamos observar e analisar cada um, nem todos seguimos a mesma metodologia por isso podíamos aprender com cada observação. Eram analisadas quatro dimensões, a instrução, a gestão de aula, o clima e o controlo de turma, que estavam definidas por Siedentop (1983).

Segundo Rink (2014), a análise do nosso desempenho e do restante NE, é um processo do qual podemos aprender muito. De facto, destaco a importância que teve não só a observação, mas sobretudo as reuniões em grupo, nas quais podemos partilhar ideias acerca de cada aula observada, ajudaram a melhorar a qualidade das aulas e evitar erros que só com a partilha era possível de perceber.

A reflexão aborda não só o que foi observado, mas também o que foi realizado, segundo Larrivee (2008) para sermos reflexivos é preciso colocar questões a nos próprios para pensarmos e por sua vez conseguir solucionar uma resposta que vá de acordo com o pretendido. É um processo que ajuda muito na construção de ideias e ideais permitindo assim melhorar a qualidade profissional.

O ser professor é ultrapassar desafios e contrariedades que vão aparecendo ao longo do percurso, adotando uma postura crítica e reflexiva que permita lidar e superar com os desafios do dia a dia.

4.2.2.5 Avaliação

A avaliação foi um grande desafio ao longo do ano, não é um processo simples, sendo um potenciador de stress e ansiedade, mas que segundo Stiggins e Chappuis (2012) não deve ser visto como tal, porque devemos ter em conta que ao avaliar estamos a trabalhar para que haja evolução.

Avaliar é sem dúvida fundamental para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, porque através da análise podemos saber que objetivos traçar e que métodos utilizar, para que estes sejam de acordo com os alunos. Segundo Araujo (2017), é importante avaliar para podermos guiar o processo de ensino e assim ajustar consoante as necessidades.

O processo de avaliação pode ser segundo a norma ou o critério (Vickers, 1990). Segundo a norma, ela tem em conta referências e não o processo de ensino (Rosado e Silva, 1999), como por exemplo foi utilizado no teste do FitEscola, os resultados dos alunos eram comparados com uma tabela onde era possível ver o nível atingido de cada aluno, que tinha em conta a idade. Segundo Rosado et al. (2002), o professor deve privilegiar segundo critérios porque assim avaliamos com referências nos objetivos estabelecidos.

Para o ensino ser conseguir corresponder as exigências e para haver qualidade é preciso que haja uma avaliação diagnostica, uma avaliação formativa e por fim a avaliação sumativa.

A AD permite perceber em que contexto está a turma, a nível de conhecimentos e habilidades, e partir daí podemos traçar objetivos, sendo um ponto de partida para tomar decisões perante as características e necessidades dos alunos. Ao longo do ano, o processo de observar foi se tornando mais fácil, porque inicialmente conseguir avaliar todos os alunos e perceber que dificuldades apresentavam, não era tarefa acessível.

Passando a AF, é igualmente importante, pois permite ver se os alunos estão no caminho certo para atingir os objetivos ou se o processo precisa de sofrer modificações para ser possível alcançar os mesmos ou até alterar os objetivos, porque a AF permite saber se há ou não ajustes a fazer, e a gerir tendo em vista a meta (Araujo, 2017).

A AS corresponde a parte final, onde há uma atribuição de uma nota, mas a mesma deve estar interligada a AF, não devemos atribuir apenas tendo em conta uma aula, devemos ter a noção do trajeto ao longo da UD e assim avaliar as aprendizagens e evolução. Segundo Mendes et al. (2012), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno deve ter em conta todo o seu desenvolvimento e para isso é preciso apresentar rigor e coerência por parte do professor, porque é preciso saber perceber as diferenças entre alunos, quer a atenção como a experiência fazem com que seja possível haver entendimentos diferentes.

A avaliação entre modalidades individuais e coletivas foi diferentes, tanto como os objetivos como a forma.

Nas modalidades individuais, como ginástica e atletismo, surgiram componentes críticas que estavam descritas numa grelha, em checklist, no qual os alunos deveriam realizar. Promover o sucesso e a evolução não foi fácil nestas UD porque o número de aulas era reduzido, por isso foi tido em conta o esforço e a dedicação dos alunos em cada aula.

Nas modalidades coletivas, era importante saber o domínio dos conteúdos de cada aluno, quer nas habilidades técnicas e táticas relacionadas com os

objetivos, mas também a cooperação, o trabalho em equipa, fair-play apresentaram uma importância as modalidades coletivas.

Os alunos ao longo da UD também ocuparam o lugar de avaliador, realizaram uma heteroavaliação segundo alguns objetivos, para terem uma noção deles e saberem observar. No final de cada UD realizaram uma autoavaliação, onde abordaram o seu desempenho, esforço e conhecimento da modalidade para no final se puderem enquadrar numa nota, de 1 a 5.

As notas eram atribuídas através do preenchimento de uma tabela, que estava estabelecida pelo gabinete de Educação Física, onde havia o domínio do saber fazer, o saber estar e do saber.

É de destacar que o processo de avaliação no 3º período sofreu alterações devido ao Covid-19 e a avaliação teve em conta apenas um item, que foi a participação dos alunos ao longo do período.

Inicialmente prevíamos uma pouca participação devida muito ao contexto em que a escola estava inserida, alunos com dificuldades e participar através de uma plataforma online podia não ser fácil mas houve uma alternativa que foi ir buscar fichas a escola para realizarem, que por acaso não foi preciso realizar fichas e ao contrario do previsto, os alunos participaram nas tarefas que eram apresentadas.

Avaliar não é um processo fácil, contudo quando maior for o conhecimento e a capacidade de observar mais fácil será avaliar. A observação foi melhorando ao longo do ano, com a construção de grelhas simples de analisar e bem estruturas que ajudaram no processo e o conhecimento das capacidades do aluno também refletiu nessa análise.

A avaliação faz parte do processo e cabe ao professor ir aprimorando ao longo da carreira, com experiência, com conhecimento e sobretudo com vontade de querer melhorar, as dificuldades sentidas irão sendo colmatadas.

4.3. Dobrar Cabos

Ao longo do ano, foram vários os cabos, que representam as atividades extracurriculares e o desporto escolar, que tiveram de ser ultrapassados. Cada um representa uma etapa diferente com características próprias.

Foram várias as atividades não letivas que se realizaram, durante o ano, como por exemplo o corta-mato e os torneios, e também estive presente em várias reuniões, quer do departamento de expressões, quer de conselhos de turma.

Durante o percurso do ano letivo, o professor não se deve remeter apenas às suas aulas, deve transpor ancoradouros, apresentando atividades para a comunidade escolar. Esta foi uma das aprendizagens que realizei este ano. Trabalhar para a comunidade é algo que deve ser pensado pelo professor. Propor atividades que muitos alunos nunca realizaram, ou que sejam de difícil acesso para eles, é sem dúvida uma oportunidade para gerar aprendizagens novas que, por sua vez, poderá aumentar a motivação no contexto escolar ou levar o aluno a procurar praticar desporto fora da escola.

Este processo, que se caracteriza pela atuação na escola e no relacionamento com a comunidade, é um fator preponderante que ajuda bastante a integração no meio escolar.

Sem dúvida que cada atividade foi marcante: através de cada uma, foi-me possível conhecer um pouco mais de cada pessoa, professores e alunos, que contribuíram para o meu enriquecimento do que é trabalhar para a comunidade, do saber trabalhar em comunidade e de perceber várias ideias que, no fundo, concretizam entendimentos e lógicas da profissão indispensáveis à construção da identidade pessoal e profissional.

4.3.1- Cabo das Tormentas

No início do ano, tivemos a opção de propor uma modalidade nova para o desporto escolar, ou entrar para as modalidades já existentes, que eram o basquetebol e a dança. Entre núcleo, optamos por abrir o andebol no desporto escolar, porque um dos elementos era treinador na modalidade e porque eu

também gostava da modalidade e assim iria poder ficar a perceber mais um pouco, quer através da partilha de ideias, quer pela pesquisa a efetuar para o desenvolvimento da atividade.

Desde início que a área do desporto escolar era uma motivação. Poder partilhar mais tempo com os alunos e passar os benefícios do desporto para eles era um objetivo; mas, desde cedo, me deparei com uma realidade que não estava à espera. Apesar dos esforços que o núcleo fez para a captação de alunos, valeu muito pouco a tentativa de arranjar um horário compatível com o escolar, de não estender as sessões para depois de terminar as aulas; produzir e distribuir panfletos; e a iniciativa de trazer alguém de fora para os motivar. Desde cedo, os obstáculos à captação de participantes foram insuficientemente ultrapassados e, com o passar do tempo, viu-se que era uma causa perdida.

Esta modalidade durou apenas até meio do 2º período, porque deixou de haver alunos suficientes para manter o desporto escolar. Inicialmente, havia oito elementos que compareciam, mas o seu foco não era para aprenderem andebol, era para passarem o tempo, porque havia um espaço livre, sem aula.

Toda a motivação que tinha inicialmente desapareceu rapidamente, a realidade de que estava à espera não tinha nada a ver com a vivência que tive, o que acabou por se tornar uma decepção.

4.3.2- Do Bojador ao Cabo da Boa Esperança- Atividades não letivas

As atividades não-letivas foram acontecendo ao longo do ano letivo. Desde o início, foram planeadas, à exceção das sessões de demonstração de modalidades dinamizada pelo interveniente do clube ou associação, que estavam programadas para terem lugar na primeira semana de cada mês, mas dependiam sempre da disponibilidade do orientador que viria à escola.

Foram várias as atividades desenvolvidas, desde o corta-mato, o mega-sprint e mega-salto, os torneios, a demonstração de modalidades normalmente não inseridas no currículo.

Em cada mês era apresentado um desporto diferente, normalmente não praticado na escola, ou não incluído no programa nacional. Foram apresentadas diversas modalidades, desde o ténis e ténis de mesa ao goalball, boccia e ju jitsu. Os objetivos foram vários, desde poder mostrar outras modalidades que os alunos poderiam vir a gostar e assim conseguir que eles se viessem a interessar pela prática desporto extraescola, sobretudo aqueles que não praticam. E, assim, poderíamos combater o sedentarismo, que é um dos problemas das crianças, atualmente.

Em modalidades específicas, como o boccia e o goalball, os alunos poderiam perceber que há desporto para pessoas com necessidades especiais e perceber as dificuldades inerentes ao jogo. Esses jogos podem ser praticados por todos os alunos e são uma oportunidade para os alunos com necessidades especiais poderem participar em atividades com os outros colegas.

O Corta-mato, o mega-sprint e o mega-salto são atividades que pertencem ao desporto escolar, onde qualquer aluno pode participar e, de ano para ano, o número de elementos a participar tinha vindo a diminuir nos torneios, segundo os professores, por isso, era importante arranjar estratégias para motivar os alunos para a sua participação nas atividades, como, por exemplo, a atribuição de prémios. A logística e coordenação destes dois eventos foram facilitadas pela a cooperação entre professores e pela distribuição de tarefas por cada um. Por sua vez, o mais difícil foi conseguir os prémios das provas para atribuir aos alunos. Não tendo a escola dinheiro para comprar medalhas, foi preciso alguns professores recorrerem a trabalhos manuais para criação das mesmas. Ambas as atividades decorram, numa primeira fase, dentro da escola e, depois, os primeiros classificados das provas em cada escalão teriam a oportunidade de concorrer na fase regional.

No corta-mato, tive a possibilidade de ir ao parque da cidade, local onde se realizou a segunda fase, onde foram apurados os atletas para a fase nacional, e onde tivemos um aluno classificado em primeiro lugar, um resultado excelente.

Nos mega-sprint e mega-salto, apenas acompanhei a atividade dentro da escola que, na minha opinião, decorreu de uma forma muito positiva, quer pela competitividade saudável, quer pelo empenho dos alunos.

Passando aos torneios, eles eram realizados no final de cada período. Aqui, já havia uma maior participação por parte dos alunos e o seu empenho era significativo, o que fazia com que a competição fosse sentida e trouxesse festividade consigo.

Posso dizer que os torneios foram um sucesso. Os alunos souberam-se comportar, o fair-play era praticado pelos alunos, o que ajudou o desenrolar da atividade, não havendo comportamentos desviantes.

Por fim, estas atividades permitiram conhecer melhor os alunos fora do contexto da aula, possibilitando uma maior ligação entre nós, o que foi ajudando, ao longo do ano a consolidar o respeito e a confiança entre ambas as partes.

5. Área 3- Desenvolvimento Profissional

5.1 A motivação dos alunos para a prática, na aula de EF

Estudo de percepção da motivação dos alunos para a aula de EF

Introdução

Nos dias de hoje, o professor tem de se readaptar consoante, as gerações, com os alunos, cujos entendimentos, modos de cooperação e motivações se vão alterando ao longo do tempo. Mas apesar dessas mudanças, a escola continua sempre a ser um espaço educacional.

Para alcançarmos o sucesso há que estabelecer objetivos validos e significativos, pois segundo Pizani et al. (2016), os alunos necessitam de entender o valor dos objetivos e motivarem-se em busca de novas aprendizagens, e para isso os alunos têm de ser construtores ativo da sua aprendizagem, e não apenas observadores com um papel passivo, como advoga Graça (2015).

Este estudo surge devido à importância que a motivação e os seus entendimentos têm nas aprendizagens. A partir daí podemos analisar vários fatores intervenientes, positivos ou negativos, que podem ser trabalhados na conjuntura específica, de forma a manter os alunos com um papel ativo, gerador de novas aprendizagens.

Uma das questões que me fez pensar mais durante o ano foi a de como manter os alunos motivados para conseguir gerar aprendizagens significativas. Nem sempre foi fácil arranjar estratégias para colmatar essa adversidade. Sem dúvida nenhuma que perceber um pouco mais dos vários tipos de motivação nos alunos nos pode ajudar em todo o processo de ensino, desde o planeamento à execução e avaliação.

Segundo Stiggins e Chappuis (2005), se os alunos observarem melhorias durante o processo, isto vai fazer com que seja gerada motivação.

É possível saber que, nos últimos anos, a sociedade tem vindo a piorar os seus índices físicos, derivado do sedentarismo que tem vindo aumentar nos jovens e, por consequência, isso tem-se repercutido no surgimento de patologias e fatores de risco para a manutenção de vidas saudáveis.

Estes problemas são bem visíveis na sociedade atual, e perceber a origem do problema é fundamental. Uma das possíveis formas de combater estes problemas é motivar os alunos para a prática desportiva. Por isso é importante saber que causas de desmotivação (perda de motivação) ou amotivação (motivação nula) estão presentes nos alunos, de forma a promover a prática desportiva. Não queremos que todos os alunos sejam atletas, mas conseguir incutir o gosto pelo desporto e conseguir passar a importância que este pode ter nas suas vidas, é um grande passo.

Este estudo procura analisar a motivação, intrínseca e extrínseca, e também a amotivação presente nos alunos na EF.

Contexto Teórico

A natureza da motivação segundo Ryan e Deci (2000), advém de estímulos e intenções, que estão ligados à direção, perseverança, ao esforço e equifinalidade da motivação.

A motivação na prática desportiva tem um papel fundamental, pois através de diversos fatores, como por exemplo o gosto pela atividade, os benefícios, as recompensas podem fazer com que nos sintamos motivados, ativamente predispostos para a prática da mesma.

No contexto da EF escolar, a motivação é igualmente importante, pelos efeitos que induz, não só através da prática desportiva, mas também pelos valores presentes no desporto. Existem aqui imensas competências a serem trabalhadas, competências formativas, que se podem projetar para além dos muros da escola, por isso, a sua potencialidade não deve ser posta de parte e deve ser trabalhada de uma forma crítica, reflexiva e continua como referem Resende e Gomes (2015). E se o aluno estiver determinado a aprender, a sua ligação ao processo de ensino-aprendizagem será maior e todo o processo irá decorrer de uma boa forma, faltando apenas ao professor articular o ensino para aprendizagem ser significativa. É, então importante um professor conseguir incitar o aluno a agir, e para isso é importante perceber os fatores que o mobiliza, porque nem todos os alunos apresentam os mesmos níveis de motivação. Por vezes, o professor preocupa-se em criar atividades cativantes para os alunos e nem sempre essas atividades são capazes de gerar aprendizagem, por isso é importante, como refere Graça (2015), o professor analisar os interesses e as capacidades dos alunos de forma a conseguir idealizar o ensino.

A EF, ao ser uma disciplina presente em todos os anos escolares, tem de assumir a responsabilidade de incorporar todos os alunos: logo abranger toda a comunidade juvenil pode ser um meio importante para promover, desde cedo, uma sociedade com uma vida saudável e ativa.

É importante as crianças experienciarem as modalidades ou trabalharem perícias e manipulações porque segundo Papaioannou (1994), se não passarem por essas experiências nas modalidades, elas não adquirirão conhecimento e

competências motoras essenciais, o que se traduzirá mais tarde em lacunas, e dificuldades associadas, à propagação dos fatores de risco e aos estilos de vida negativos mais referenciados (Coakley e White, 1992).

Crianças que passam por uma experiência desportivo-motora positiva, que olhem para a EF com entusiasmo e sintam interesse e divertimento aquando da sua prática vão por certo adquirir competências e sentir-se à vontade na prática das modalidades desportivas (Fernandes, 2003)

Ao falar da motivação e das implicações dela não só no contexto desportivo extraescolar e como também no espaço escolar, é importante falar da teoria da Autodeterminação, a qual, segundo Ryan e Deci (2000), considera o comportamento do ser humano é guiado pela busca de autonomia em prol do sistema de regulação comportamental próprio e pela busca da aquisição do saber e do relacionamento social.

Cada individuo apresenta motivações diferentes, mas há 3 campos ligados as sensações, no qual cada individuo vai incidir sobre ele de forma a crescer pessoalmente: Primeiro, o campo das competências, que se relaciona com a obtenção de novas habilidade e a capacidade de realizar eficazmente a tarefa; Em segundo, a autonomia, o poder de decisão, tendo assim a capacidade de controlar as ações e os objetivos estabelecidos; e por ultimo o relacionamento, a necessidade de se relacionar e integrar para assim ser possível desenvolver ligações interpessoais.

A importância da motivação advém da compreensão dos fatores e diferenças motivacionais de cada indivíduo, porque a partir dela podemos perceber o padrão motivacional na prática desportiva, podendo ser estes fatores internos ou externos.

Distinguem-se tipos de motivação intrínsecas e extrínsecas, cujas diferenças estão presentes na respetiva origem e nos entendimentos.

A motivação intrínseca tem origem no interior da pessoa e relaciona-se com a tarefa. A motivação da pessoa parte do interesse e do prazer que vai ela ter ao realizar a tarefa.

A motivação extrínseca parte de fontes externas, surge da recompensa provinda de outros na realização da tarefa.

A ligação criada entre as ambas motivações, é importante para haver um comportamento motivado (Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005). Contudo, os autores Ryan e Deci (1985), dizem que esta ligação entre motivação intrínseca e extrínseca, é reduzida, e acrescentam no espaço da amotivação, considerando assim uma perspetiva mais global, traçando um *continuum* que nos leva do mais autodeterminado até ao menos determinado, especificando dentro desse *continuum* diferentes formas e níveis motivacionais (Ryan e Deci, 2000).

Para analisar cada forma motivacional do *Continuum* de autodeterminação e os seus diferentes níveis de autorregulação. Segundo Ryan e Deci, (2000), começamos pela motivação intrínseca, ligada à satisfação das necessidades de autonomia e competência que operam em prol do crescimento pessoal e da integração na sociedade, derivada do sentimento de confiança proporcionada por relacionamentos sociais seguros (Deci e Ryan, 1985, 2000). A motivação intrínseca é alimentada pelo entusiasmo, pela satisfação, pelo divertimento proporcionados pela atividade e pelo puro desafio por ela criado (Ntoumanis, 2001)

Seguindo o *Continuum*, temos a motivação extrínseca, dentro dela temos diferentes estilos de regulação, desde a regulação Integrada, Identificada, Introjetada e Externa, em que cada uma parte de diferentes polos apesar de estarem ligadas a recompensas.

A motivação extrínseca parte de origens externas, e está inteiramente ligado a recompensas. Segundo Ntoumanis et al. (2004), a participação do indivíduo é ativada mais pela gratificação do resultado do que pelo interesse genuíno da sua prática, podendo o comportamento motivacional estar ligado a diferentes regulações.

A regulação integrada, é a mais autodeterminada, devido ao poder de escolha do indivíduo perante a atividade e o valor dela para a sua finalidade como advoga Bidlle et al. (2001).

A regulação Identificada, caracteriza-se pela realização da atividade em função da bem-estar dos resultados e a importância do envolvimento para a obtenção dos

resultados, podendo este envolvimento não ser necessariamente do interesse do indivíduo (Ntoumanis, 2001).

A regulação Introjetada, liga-se a campos mais afetivos do que cognitivos porque a origem do comportamento advém da interiorização de pressões, das consequências que advém do resultado de fazer ou não fazer Pelletier et al. (1995), ou deriva da vontade de adquirir reconhecimento social (Ntoumanis, 2001).

O último estilo motivacional extrínseco, é a regulação externa, que se caracteriza pelo controlo do comportamento através de recompensas ou contingências externas, fazendo com que a participação não esteja minimamente ligada ao entusiasmo da realização da atividade (Pizani et al., 2016).

Para além da motivação intrínseca e da motivação extrínseca, no *Continuum* de autodeterminação é abordado o comportamento amotivado. De acordo com Deci e Ryan (1985, 2000), a amotivação é a ausência de motivação intrínseca e extrínseca e de um pensamento ativo.

Concluindo, o foco do estudo é perceber cada estilo motivacional nos alunos, a sua perceção da EF e para isso, é preciso compreender cada um destes estilos, saber a origem e as características de cada um.

Material e Métodos

O estudo foi realizado na escola Pero Vaz de Caminha, numa turma de 3ºciclo, 8ºano, com uma amostra de 20 alunos, 10 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos.

A amostra foi dividida em, 4 grupos, em função do sexo e da ligação à prática desportiva, havendo dois grupos de rapazes, os desportistas, ao qual pertenciam cinco elementos, e num segundo alunos não desportistas, com os restantes cinco elementos. Nas raparigas apenas duas eram desportistas, sendo o outro grupo constituído por oito raparigas que não praticavam desporto fora do contexto escolar.

A recolha de dados foi feita através do questionário desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox (1994) que foi traduzido e valido para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo em (2005).

Através deste questionário é possível obter índices dos diferentes tipos de motivação, desde a motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação, a partir de respostas dadas de acordo com uma escala de *Likert* de 7 pontos, desde o 1(discordo plenamente) ao 7(concordo plenamente).

Todos os alunos participaram voluntariamente, sabendo qual o propósito do estudo, e todas as suas respostas foram feitas em respeito do anonimato, para assegurar confiança e contribuir para um melhor comprometimento nas suas respostas.

Não foi possível ser aplicar o questionário presencialmente devido ao Covid-19. Foi preciso passá-lo aos alunos através da plataforma online Google Forms, assegurando, por esta via, o consentimento informado e o anonimato das respostas.

Resultados

Os valores apresentados nas tabelas representam as médias das respostas às questões relativas às diferentes motivações.

Tabela 1- Análise das médias das várias motivações da turma

	Media
Motivação Intrínseca	5,87
Motivação Extrínseca regulação identificada	6,18
Motivação Extrínseca regulação Introjeção	5,06
Motivação Extrínseca regulação externa	5
Amotivação	2,12

Tabela2- Análise das médias das várias motivações entre as categorias de alunos

	Rapazes desportistas	Rapazes não desportistas	Raparigas desportistas	Raparigas não desportistas
Motivação Intrínseca	6,5	4,5	6	6,5
Motivação Extrínseca regulação identificada	6,25	6	6	6,5
Motivação Extrínseca regulação introjetada	4	5,5	5,25	5,5
Motivação Extrínseca regulação externa	4,25	5	5,25	5,5
Amotivação	2,5	1,75	2	2,25

Segundo a análise da tabela 1, os discentes apresentam um nível motivacional elevado, sobretudo na regulação identificada (6,18) comparando com a Intrínseca (5,87), a regulação introjetada (5,06) e a regulação externa (5). Num outro tipo de motivação, a amotivação apresenta uma média de 2,12, o que, numa escala de 1 a 7, significa uma baixa incidência desta categoria.

É possível depreender destes valores que temos alunos motivados na EF. Este resultado pode advir da relação dentro das aulas da disciplina se fazer num contexto diferente das outras, fazendo com que a motivação dos alunos seja maior na EF do que noutras disciplinas (Pereira, 2006).

Em relação à motivação podemos abordar dois fatores, o professor e o objetivo proposto.

O professor pode entrar no campo da motivação, se abordarmos a forma como ele interage com a turma, desde a sua forma de abordar os alunos e como desenvolve o estímulo nos alunos, quer no incentivar ou no repreender o aluno. Segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), o docente intervém em três valências: primeiro, no permitir o aluno tomar uma decisão e liderar, deixando-o escolher atividade, sentir que tem um maior controlo sobre as suas decisões, mas sempre sobre o olhar do professor. Em segundo, no feedback, ser um feedback com informação e não de controlo sobre o aluno. No terceiro, por fim, no saber diferenciar os alunos, saber que competências apresenta cada um, para assim não criar termos comparativos que façam o aluno diminuir a sua motivação.

Weinberg e Gould (2001) advogam que o papel do professor se torna essencial e importante na área motivacional, todas as suas decisões terão incidências nos alunos, ou pela positiva, ou pela negativa.

Abordando os objetivos, é preciso que o professor delimite coerentemente, a intenção proposta, não podendo ser demasiado difícil ao ponto de gerar decepção no aluno, nem demasiado fácil, o que faz com que o aluno não se esforce. Segundo Samulski (2002), a tarefa tem de apresentar uma dificuldade média, com um nível ajustado para o aluno se esforçar e se sentir motivado, de maneira a que tenha um desempenho ativo na escola e que no fundo faça com que a sua aprendizagem seja motivada.

Na análise dos dados por cada um das, três áreas, motivação intrínseca, extrínseca e amotivação podemos procurar as diferenças associadas ao cruzamento da experiência desportiva com o sexo dos alunos.

Considerando que os comportamentos dos alunos mais intrinsecamente motivados advêm do prazer, alegria e do divertimento que ocorrem no desempenho de atividades desafiantes (Ntoumanis, 2001) é expectável que na motivação intrínseca, o esforço e o empenhamento dos alunos das tarefas estão intrinsecamente relacionados com os sentimentos de competência e autonomia (Pizani et al. 2016).

Os resultados mostram que, nos alunos, do sexo masculino, os desportistas apresentam-se mais intrinsecamente motivados do que os não desportistas (6.5 vs 4,5); o que não acontece no sexo feminino, pois as raparigas não desportivas apresentam valores de motivação intrinsecamente ligeiramente mais elevados do que as raparigas desportistas (6,5 vs 6,0)

Se nos rapazes o número de elementos dos grupos de desportistas e não desportistas é igual, nas raparigas isso já não acontece, pois no conjunto das 10 raparigas há apenas duas desportistas, o que é insuficiente para fazer comparações. Note-se, no entanto, o padrão de respostas claramente distinto entre rapazes e raparigas não desportistas, no que diz respeito à motivação intrínseca. Ainda assim, a capacidade de esforço, as competências de cada aluno, as maneiras como se relacionam na aula e o que eles retiram como o divertimento da atividade podem influenciar a satisfação dos alunos, por isso são campos a ter em atenção por parte do professor para contribuir para uma maior motivação intrínseca.

No que diz respeito à motivação extrínseca, abordamos três componentes, a regulação identificada, a regulação introjetada e a regulação externa.

A regulação identificada está relacionada com a importância atribuída pelo aluno à atividade. Em casos concretos, como o de aprender novas habilidades, a importância de as saber executar, de as melhorar e transferir para outras áreas. A regulação identificada caracteriza-se por ser uma motivação extrínseca moderadamente autónoma. Isto quer dizer ela que está muito ligada ao aluno, na medida em que os padrões de resposta impulsionados pela motivação refletem a importância que ele dá ao resultado da atividade. Como advoga Biddle et al. (2001), as ações são geradas tendo em conta as vantagens que advêm

dos resultados e da importância e que lhes é atribuída em função da sua atuação.

Os dados da regulação identificada, que a nível global da turma apresentam o valor de média mais elevado (6,18), variam pouco entre os diversos grupos, traçando um perfil de resposta muito homogêneo. Todos os grupos estão cientes do quão benéfico é a sua participação nas aulas de EF, pois apesar de alguns dos seus comportamentos não serem os melhores, a importância do transfere que a disciplina tem neles é significativa segundo os dados.

A regulação introjetada, é influenciada pela interiorização parcial das consequências de uma ação e tem como finalidade levar a agir para impedir um sentimento de culpa, vergonha, ou ansiedade, neste caso relacionado com professor e os outros alunos, ou por outro lado, elevar o ego, o orgulho e a autoestima.

Segundo Deci e Ryan (1985), a regulação introjeção, está mais ligada a campos da afetividade do que a percepção e razão do indivíduo. Esta área motivacional, está ligada à antecipação circunstancial das consequências do fazer ou não fazer.

Os rapazes desportistas apresentam uma média mais baixa de regulação introjetada (4), podendo ser isso devido à confiança nas suas capacidades e à implicação do que o não fazer iria ter. Sabendo que são atletas, pensam que já tem as capacidades desenvolvidas, pelo que o não realizar não terá grandes consequências. Por outro lado, também como a sua influência já está presente na turma, isso faz com que a necessidade de se mostrar e exhibir mais não esteja presente. O aluno já poderá ter atingido o ponto de ser uma referência na turma, no tocante ao desporto, o que pode influenciar o seu pensamento. Rapazes e Raparigas não desportistas apresentam o mesmo valor (5,5), sentem-se introjetadamente motivados a participar. A proteção da sua autoestima pode ser uma das causas, procurando mostrar empenho ao professor e colegas, e temendo que o não realizar a aula poderá ter um efeito negativo neles.

A regulação externa está ligada a comportamentos que visam obter uma recompensa ou evitar uma sanção determinada por outros (Deci e Ryan, 2000).

Esta forma motivacional está interligada as contingências que podem ser estabelecidas na aula de EF, parte da percepção do aluno e da ênfase ou pressão que o professor coloca na execução das tarefas e comportamentos dos alunos. A recompensa ou sanção ao longo das aulas de EF estão presentes, através do controlo das faltas de presença ou material que tanto depois podem refletir-se negativamente num parâmetro da nota como pode ser uma recompensa na nota ou no enaltecer do aluno.

A média da turma na regulação externa apresenta um nível mais baixo que nas restantes formas motivacionais, quer isto dizer que os alunos dão preferências às formas de regulação em que podem exercer um maior controlo interno, de preferência por motivação intrínseca ou por identificação e reconhecimento da importância da atividade.

Nos dados obtidos, os rapazes desportistas apresentam a média mais baixa de regulação externa (4,25), indiciando que as suas implicações na tarefa da aula carecem de menos controlo do professor ou de formas de recompensa externas à atividade. A diferença pode estar nas capacidades do aluno, partindo do pressuposto que um aluno desportista apresenta mais capacidades e mais autonomia, que lhes dão mais confiança e mais interesse pela atividade. Pode ser mais fácil de retribuir um feedback positivo a um aluno não desportista visto ter mais capacidades a serem trabalhadas, porém interessa que a regulação externa por parte do professor não iniba o desenvolvimento das formas de regulação interna e mais especialmente o reconhecimento da importância e do interesse da atividade.

Na última área, a amotivação está ligada com a intenção de não agir, nem participar, caracterizando-se pela inexistência de motivação, quer intrínseca quer extrínseca (Deci e Ryan, 2000).

Segundo Pizani et al. (2016) a participação do aluno apenas por imposição e a sua regularidade na aula ser baixa pode estar relacionada na falta de visão acerca da importância e propósito da EF, e esta área pode ser trabalhada pelo professor ao longo do ano letivo.

Analisando os dados, a media da amotivação situa-se nos 2,12. Existem pequenas diferenças entre os grupos, pelo que a podemos considerar que ela é relativamente idêntica.

Segundo Sallis e McKenzie (1991), as atividades que tiveram realces positivos nas crianças, fazem com que elas influenciem positivamente a adoção de estilos de vida saudáveis, e a promoção de um bem-estar pessoal ao longo da vida. Visto que os dados apresentam um nível baixo de amotivação, podemos considerar que a disciplina de EF não é desanimadora para os alunos, que sentem que não estão a perder o seu tempo, que obtêm benefícios com a disciplina e que percebem o seu significado.

Em suma, analisando os dados do questionário podemos ver que os índices das várias formas motivacionais apontam para uma valorização dos comportamentos motivantes, em relação a comportamentos amotivantes ou desmotivantes.

Para uma promoção da motivação, é preciso ter em atenção a forma como são planeados os conteúdos, usar métodos que desenvolvam a autonomia, o relacionamento e as competências, fazer com que o índice da motivação intrínseca aumente, levando a um aumento de comportamentos autodeterminados na EF, por parte dos alunos (Pizani et al. 2016).

Conclusão do Estudo

A educação física, está caracterizada, sobretudo, por ser uma disciplina de carácter prático, comparando com outras que fazem parte do sistema educativo. Dentro dela temos vários intervenientes, os alunos, cada um apresenta características distintas, quer nas capacidades físicas, quer no seu saber e atitudes, o que leva por sua vez, a um perfil motivacional diferente em cada um.

Perante as diferenças, o professor tem de ser capaz de saber atuar. Há vários caminhos possíveis de serem traçados, mas cabe perceber ao professor o melhor.

O estudo teve com objetivo analisar e perceber a presença de motivação, intrínseca e extrínseca, e amotivação nos alunos, a partir da teoria de autodeterminação na disciplina de EF.

Após análise do questionário, foi possível ver que os alunos apresentam índices positivos nas várias formas motivacionais, havendo diferenças entre grupos, mas não muito expressivas: apenas na motivação intrínseca houve uma maior diferença entre os rapazes desportistas e os não desportistas, podendo esta diferença estar associada ao gosto pela prática, ao prazer de se superarem ou então pelo interesse e o querer aprofundar mais da respetiva modalidade, pois segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), indivíduos com estas características estão motivados Intrinsecamente.

Na motivação extrínseca, quer na regulação introjetada, quer na regulação externa, os alunos desportistas apresentam valores de média mais baixos que os restantes grupos. Este índice expressa que estes alunos não se movem, nem se comportam nas aulas por temerem castigos, punições ou repreensões dos professores, nem por pretenderem prémios, recompensas e louvores extra-atividade. Fazem-no porque a atividade lhes interessa, proporciona prazer, identificam-se com ela, com os seus objetivos e finalidades; porque se sentem competentes, confiantes; porque tem espaço para tomar decisões, regular a sua ação, tomar iniciativas, sentirem-se autónomos.

Perceber os resultados é uma forma de saber como se encontra a turma a nível motivacional, e a partir desse ponto podemos adotar estratégias de forma a melhorar ou manter os índices, servindo de suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, a motivação tem um grande peso nas aprendizagens, um aluno intrinsecamente motivado ou que se identifique com a importância da atividade irá mais facilmente aprender, e estar ligado ao processo, porque o aprender na EF não está apenas relacionado com as habilidades, há muitos mais valores a serem retirados da disciplina.

6. Conclusão

O EP, foi uma experiência única, repleta de aprendizagens, que ajudaram no desenvolvimento da minha pessoa, a nível de identidade pessoal e profissional. Foi um ano muito vivido que permitiu conhecer melhor a área da docência e perspetivar o futuro na profissão.

Ao longo do ano, foram vários os desafios e incertezas pela frente, começando pelo planeamento, seguido da realização e acabando na avaliação. A partir da partilha de ideias e opiniões com o NE, PO e PC e da reflexão permitiu que os obstáculos, que foram aparecendo durante o ano letivo, fossem ultrapassados e com isso as conceções iam sendo definidas ao longo das etapas, permitindo uma melhor metodologia do processo de ensino-aprendizagem, através do conhecimento adquirido.

O ser professor de EF, é muito mais do que ser um mero transmissor. A partir, da atividade física podemos trabalhar várias áreas. Cooperar o desporto com a formação pessoal é fundamental. Para isso, o professor tem de colocar o aluno, com um papel ativo, permitindo o seu desenvolvimento global, questões de autonomia, da tomada de decisão, do trabalho de equipa e de princípios, valores são fundamentais para o processo.

Os desafios da docência, surgem com o conseguir conciliar os objetivos com os alunos. Cada discente, apresenta características próprias, o que torna cada turma única. Em cada geração, existem diferenças significativas. O que faz com que a profissão de professor, seja um desafio constante, por isso a formação, ao longo da carreira, é algo que tem de estar sempre presente, para assim poder potenciar os alunos.

Por fim, o EP, contribui-o em muito para o meu crescimento. Sei que a profissão carece de um futuro incerto, perspetivar uma carreira, face a atualidade, é um desafio. Apesar das dificuldades inerentes, o poder ser professor de EF, é um orgulho, ensinar o que mais gosto aos alunos, tentando incutir o gosto pelo desporto e contribuir para a formação deles, é um desafio que me motiva.

7. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de Educação Física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: reflexão e investigação na prática profissional* (pp. 109-126). Porto: Editora FADEUP.

Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e supervisores*. Lisboa: Maria Almeida. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Motricidade Humana.

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Os processos de agenciamento e de estrutura do estágio profissional: A voz dos estudantes estagiários. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 209- 239). Porto: Editora FADEUP.

Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física: Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.

Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários em educação física. *Ágora para la ef y el deporte*, 14(3), 303-319.

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

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

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.): Lisboa, Portugal.

Bento, J. O. (2014). Teoria-prática: Uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-53). Porto: Editora FADEUP.

Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4(2), 83-89.

Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, & J. P. Famose (Orgs.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.

Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational Leadership*, 63(3), 39-43.

Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.

Correia, J. F., Canedo, A. V., Ribeiro, J. C., & Queirós, P. (2013). A influência da atividade física e da motivação no desempenho escolar: Estudo com alunos do 12º ano. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 275-290). Porto: Editora FADEUP.

Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: Implicações no ensino das ciências. *Millenium online*, 15. Retrieved from http://www.ipv.pt/millenium/15_pers3.htm

Davis, C., Silva, M. A., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Caderno de pesquisa*, 71, 49-54.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum.

Fernandes, H. (2003). Motivação no contexto da educação física: estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva, em função da motivação intrínseca. Dissertação de licenciatura não-publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Fernandes HM, Vasconcelos-Raposo J. Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. Estudos de Psicologia 2005; 10:385---95.

Frontoura, C. (2005). O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico. A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico. Coimbra: C. Frontoura. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Galvão, Z. Educação Física Escolar: A prática do bom professor. Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte – p. 65-72

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 28, 167-192.

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, 453-463.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista portuguesa de ciências do desporto, 7(3), 401-421.

Graça, M. L., & Lacerda, T. (2012). Educação Física, estética e ética: Um ensaio sobre as possibilidades de desenvolvimento curricular das componentes estéticas e éticas na Educação Física. Revista Mineira de Educação Física, 2, 1243-1254.

Graça, A. (2014b). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67

Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, S.P. Brasil.

Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practioners. *The Nwe Educator*, 4(2), 87-106.

Martins, G. d. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L.Silva, L. M., Encarnação, M. M. d., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Matos, Z. (2014). Educação Física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157- 190). Porto: Editora FADEUP.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica*, 6, 57-70.

Meneses, A., Oliveira, J., Silva, S., Silva, T., & Batista, P. (2015). Perfis de liderança e aprendizagem em grupo no contexto do modelo de educação desportiva. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 163-188). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I. (2005). A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.

Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do Desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191-221). Porto: Editora FADEUP.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.

Mion, R. A. (2002). *Investigação-ação e a formação de professores em Física: o papel da intenção na produção do conhecimento crítico*. Florianopolis Aurora Mion. Dissertação de douturamento apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina

Morgan, P., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391

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

Ntoumanis N, Pensgaard A-M, Martin Chris, Pipe K. An idiographic analysis of motivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 2004;26:197---214.

Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Porto: Maria Oliveira. Dissertação de apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. C. d. (2013). Modelos de ensino na disciplina de Educação Física: Estudo de caso com professores de um colégio privado. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 239-256). Porto: Editora FADEUP.

Paixão, F., & Jorge, F. (2014). Formação de professores do Ensino Básico: Abertura do estágio a contextos não formais de educação. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação na prática profissional* (pp. 43-58). Porto: Editora FADEUP.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 65, 11-20.

Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pedro, S. V., Bastos, M., & Campos, M. (2015). O impacto do modelo de educação desportiva e do modelo de instrução direta no controlo da turma. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 329-346). Porto: Editora FADEUP.

Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43

Pereira MGR. (2006), A motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu: Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde.

Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M., & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(3), 259-266.

Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.): New York: McGraw Hill

Roldão, M. (1995) *O Estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 96-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Estudos de Pedagogia do Desporto, Edições FMH, 6, 21-44. Retrieved from <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 124-137

Samulski D. (2002). Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia. São Paulo: Manole,

Siedentop, D. (1983). Developing teaching skills in physical education (2 ed.): Houston: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3 ed.): Mountain: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). Quality PE through positive sport experiences: Sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education: Mayfield Publishing Company.

Silva, E. R. d. (2014). O modelo de estágio pedagógico em Educação Física: Pontos fortes percebidos por estagiários e orientadores. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Formação inicial de professores: Reflexão e investigação na prática profissional (pp. 127-143). Porto: Editora FADEUP.

Stiggins, R., & Chappuis, J. (2012). An introduction to student-involved assessment for learning. Boston.

Tannehill, D., & Goc-Karp, G. (1992). The student teaching practicum: Placement trends and issues. *Physical Educator*, 49(1), 39-48.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical education. Champaign; Ill: Human Kinetics.

Weinberg R, Gould D. Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício. 2aed. Porto Alegre: Artmed; 2001. Zeichner KM. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Presença Pedagógica 2000; 6:5---15.